

70 AÑOS
INEHRM

HISTORIA ¿PARA QUIÉN?

Tania Arroyo Ramírez • Veka Duncan • Margarita Vasquez Montaña
Karla Espinoza Motte • Tatiana Pérez Ramírez • Mariana Ímaz Sheinbaum
Wendy González García • Elizabeth Cejudo Ramos • Dalia Carolina Argüello Nevado
Vianey García González • Angélica Noemí Juárez Pérez • Mariana Rodríguez Gutiérrez
Sara Mariana Benítez Sierra • Ana Silvia Rábago Cordero

BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA



BIBLIOTECA **INEHRM**

HISTORIA ¿PARA QUIÉN?

CULTURA

SECRETARÍA DE CULTURA



SECRETARÍA DE CULTURA

Alejandra Frausto Guerrero

Secretaria de Cultura



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS
DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO

Felipe Arturo Ávila Espinosa

Director General

HISTORIA ¿PARA QUIÉN?

Veremundo Carrillo Reveles
Víctor Iván Gutiérrez Maldonado
Miguel Ángel Ramírez Jahuey
Coordinadores

Tania Arroyo Ramírez • Viveka Alexandra González Duncan (Veka Duncan)
Margarita Vasquez Montaña • Karla Espinoza Motte • Tatiana Pérez Ramírez
Mariana Ímaz Sheinbaum • Wendy González García • Elizabeth Cejudo
Ramos • Dalia Carolina Argüello Nevado • Vianey García González
Angélica Noemí Juárez Pérez • Mariana Rodríguez Gutiérrez
Sara Mariana Benítez Sierra • Ana Silvia Rábago Cordero

Portada: Soldaderas en el estribo de un tren, *ca.* 1914.

© (673283) SECRETARÍA DE CULTURA.INAH.SINAFO.FN.MX.

Ediciones en formato electrónico:

Primera edición, INEHRM, 2023.

Apoyo en la coordinación editorial:

Andrea Chong Muñoz

Tania Ariza Calderón

D. R. © Tania Arroyo Ramírez, por el texto:

Una necesaria recuperación de la función social de la historia.

D. R. © Viveka Alexandra González Duncan, por el texto:

Para, sobre y por quién hacer historia.

D. R. © Margarita Vazquez Montañó, por el texto:

El lugar de la disciplina histórica en el contexto actual.

Polifonía de una trayectoria y sus desafíos.

D. R. © Karla Espinoza Motte, por el texto:

Academia neoliberal o la instrumentalización del olvido.

D. R. © Tatiana Pérez Ramírez, por el texto:

La historia de los pueblos: una historia viva y en construcción.

D. R. © Mariana Ímaz Sheinbaum, por el texto:

Historia como rescate de la diversidad.

D. R. © Wendy González García, por el texto:

Memorias(s) e Historia(s) desde el Reino Animalia.

D. R. © Elizabeth Cejudo Ramos, por el texto:

Historia de las mujeres en México, algunos apuntes.

D. R. © Dalia Carolina Argüello Nevado, por el texto:

La historia en la escuela: el derecho a conocer el pasado

y el deber de cuestionarlo.

D. R. © Vainey García González, por el texto:

Los espectros de la enseñanza de la historia.

D. R. © Angélica Noemí Juárez Pérez, por el texto:

Enseñar y aprender Historia, ¿para qué?

D. R. © Mariana Rodríguez Gutiérrez, por el texto:

La difusión y la divulgación de la historia en el mundo "viralizado".

D. R. © Sara Mariana Benítez Sierra, por el texto:

Difusión y divulgación de la historia.

D. R. © Ana Silvia Rábago Cordero, por el texto:

La divulgación de la historia y las redes sociales.

El discurso histórico en la periferia.

D.R. © 2023 Instituto Nacional de Estudios Históricos

de las Revoluciones de México (INEHRM),

Plaza del Carmen núm. 27, Colonia San Ángel,

C. P. 01000, Alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.

www.inehrm.gob.mx

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son propiedad del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, órgano desconcentrado de la Secretaría de Cultura.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta, del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor, y en su caso de los tratados internacionales aplicables, la persona que infrinja esta disposición, se hará acreedora a las sanciones legales correspondientes.

ISBN INEHRM: 978-607-549-450-0

HECHO EN MÉXICO

Historia ¿Para quién?	7
Una necesaria recuperación de la función social de la historia.....	11
<i>Tania Arroyo Ramírez</i>	
Para, sobre y por quién hacer historia.....	23
<i>Viveka Alexandra González Duncan (Veka Duncan)</i>	
El lugar de la disciplina histórica en el contexto actual. Polifonía de una trayectoria y sus desafíos.....	31
<i>Margarita Vasquez Montaña</i>	
Academia neoliberal o la instrumentalización del olvido.....	41
<i>Karla Espinoza Motte</i>	
La historia de los pueblos: una historia viva y en construcción	53
<i>Tatiana Pérez Ramírez</i>	
Historia como rescate de la diversidad.....	63
<i>Mariana Ímaz Sheinbaum</i>	
Memoria(s) e Historia(s) desde el Reino Animalia.....	73
<i>Wendy González García</i>	
Historia de las mujeres en México, algunos apuntes	83
<i>Elizabeth Cejudo Ramos</i>	

La historia en la escuela: el derecho a conocer el pasado y el deber de cuestionarlo	91
<i>Dalia Carolina Argüello Nevado</i>	
Los espectros de la enseñanza de la historia.....	103
<i>Vianey García González</i>	
Enseñar y aprender Historia, ¿para qué?	111
<i>Angélica Noemí Juárez Pérez</i>	
La difusión y la divulgación de la historia en un mundo “viralizado”	125
<i>Mariana Rodríguez Gutiérrez</i>	
Difusión y divulgación de la historia	135
<i>Sara Mariana Benítez Sierra</i>	
La divulgación de la historia y las redes sociales. El discurso histórico en la periferia	143
<i>Ana Silvia Rábago Cordero</i>	
Semblanzas curriculares	153



Historia ¿Para quién?



Como parte de las actividades para impulsar la difusión de la historia, y con el fin de contribuir a la formación de una sociedad crítica y participativa a través de la reflexión del quehacer histórico, el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM) organizó el foro “Historia ¿para quién?” en 2020 y el ciclo de reflexión “Historia ¿para quién?” en 2022.

Estas iniciativas se originaron debido a que en 2020 se cumplió el cuarenta aniversario de la publicación del famoso libro titulado *Historia, ¿para qué?*, el cual reunió una serie de ensayos de destacados historiadores con el objetivo de reflexionar acerca de la importancia de la labor histórica. Este planteamiento, si bien partió de la premisa de que la historia es necesaria para la comprensión del presente a través del estudio del pasado, inevitablemente, invisibilizó a la variedad de sujetos que lo *componen*; particularmente a las mujeres, a los afrodescendientes, a los indígenas, a las minorías sexuales, entre otros grupos sociales.

Es en este contexto que el INEHRM convocó a diversas mujeres historiadoras del ámbito de la academia, el magisterio y la divulgación a participar en las actividades de 2020 y 2022. Por lo que, al invertir la pregunta “Historia, ¿para qué?” por “Historia, ¿para quién?”, tácitamente se enfatizó en el protagonismo de la diversidad de los sujetos históricos y, por consiguiente, se hizo un nuevo llamado a evaluar los propósitos del quehacer histórico.

De esta forma, los trabajos que a continuación se presentan son fruto de las reflexiones expuestas en dichas actividades. Reflexiones alrededor de: la pluralidad de los sujetos de la historia, los fines del saber histórico, los procesos de construcción y preservación de la memoria, así como la importancia de la enseñanza y la divulgación del conocimiento del pasado. En resumen, este libro es una compilación de trabajos que, desde diferentes enfoques y perspectivas, plantean que la historia no solo la hacen los grandes personajes, sino también, aquellas masas anónimas que, por una u otra razón, han sido invisibilizadas por la historia tradicional.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS
HISTÓRICOS DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO

Una necesaria recuperación de la función social de la historia

Tania Arroyo Ramírez

“**H**istoria, ¿para quién?”, la pregunta que nos convoca en esta ocasión nos invita a reflexionar sobre el estado que guarda el ejercicio de la disciplina histórica en nuestro país y sobre las preocupaciones que la guían en la actualidad. Sin embargo, su formulación nos coloca en una posición muy peculiar desde la que hay que establecer, por lo menos, tres diálogos simultáneos.

El primero con los historiadores que antes se plantearon la pregunta de “¿para qué?” y el segundo con los de hoy que, perdidos ante un presente dinámico, cambiante y fluido, se han atrincherado en la defensa de una historia erudita que reniega de su función social. Por último, un tercer diálogo que, justamente, lleva a la historia a cuestionarse si esa narrativa histórica erudita y los medios de difusión que tradicionalmente ha empleado son aún adecuados en la actualidad.

DEL “¿PARA QUÉ?” AL “¿PARA QUIÉN?”

En primera instancia, pareciera que al preguntarnos “¿para quién?” estaríamos invirtiendo aquella pregunta a la que un grupo de historiadores intentaron responder hace poco más de cuatro décadas y cuyas respuestas habrían de verterse en un libro que hasta el día de hoy es un referente para la historiografía mexicana: *Historia, ¿para qué?* En aquella obra, Carlos Pereyra, Luis Villoro, Luis González, José Joaquín Blanco, Enrique Florescano, Arnaldo Córdova, Héctor Aguilar Camín, Carlos Monsiváis, Adolfo Gilly y Guillermo Bonfil Batalla exponían en sus textos lo que consideraban era el sentido de la historia para ellos que, valga la pena enfatizar, eran historiadores hombres.

A pesar de ello, habría que tener presente que la pregunta detonadora había sido lanzada por una mujer historiadora. Alejandra Moreno Toscano, entonces directora del Archivo General de la Nación, se enfrentaba al enorme reto de crear un macro archivo nacional; la tarea era inmensa y, de hecho, aún no está concluida. De ahí que aquella preocupación en torno al “¿para qué?” fuera para Alejandra Moreno Toscano; el cuestionamiento sobre la utilidad que tendría ese cúmulo de documentos históricos que aún no había sido explorado.

En respuesta a tan provocativa pregunta, Carlos Pereyra remembraba lo ya antes dicho por muchos, señalando que la historia ponía al descubierto la lucha de clases y que, por tanto, tenía una función social irrenunciable, en sus palabras: “La eficacia del discurso histórico (como, en general, de las distintas formas del discurso científico) no se reduce a su función de conocimiento: posee también una función social cuyas modalidades no son exclusiva ni primordialmente de carácter teórico”¹. Siguiendo a Jean Chesneaux y a Lucien Febvre, le parecía que la historia no era neutral y que no era su misión juzgar, sino comprender o hacer comprender.

Luis Villoro, por su parte, seguía la pista de Marc Bloch y pensaba que la búsqueda de explicaciones en el presente nos obligaba a indagar en el pasado.² Ésta era también más o menos la impresión de Adolfo Gilly, para él era muy claro que: “Una historia crítica [...] es una historia también y ante todo de los excluidos y del tejido social de sus vidas, pensamientos y sentimientos”.³ De esta manera, la historia debía servir no sólo para dar voz a los dominados, sino también para transformar esas relaciones sociales de dominación.

Vemos pues que, en ese momento, los historiadores mexicanos, hombres en su mayoría, cuando se volcaban a reflexionar sobre aquel cuestionamiento de antaño, a pesar de sus distintos puntos de partida, coincidían en que el sentido de la historia recaía en esa doble dimensión que, aún hoy, continúa vigente: su función social y su utilidad para el presente. Una tercera preocupación que se manifestaba en sus planteamientos tenía que ver con la incorporación de otro tipo de sujetos históricos que hasta entonces habían sido ignorados por la historiografía nacional. Sin embargo, la discusión de para quién debía escribirse esa historia aún se encon-

¹ Carlos Pereyra, “Historia, ¿para qué?”, p. 12.

² Luis Villoro, “El sentido de la historia”, p. 36.

³ Adolfo Gilly, “La historia como crítica o como discurso del poder”, p. 209.

traba ausente: el interlocutor se pensaba como un sujeto un tanto abstracto y poco definido.

Es precisamente este último aspecto el que ahora ha despertado preocupación en algunos historiadores. Si bien, tanto ayer como hoy han habido algunos que coinciden en que la historia se hace para la especie humana, para resguardar su testimonio y también para darle sentido a su propia existencia, en los tiempos actuales tal respuesta es percibida como insuficiente y quizá demasiado general. Tal insatisfacción no es producto de la espontaneidad, ésta sólo ha podido ser posible gracias a la propia evolución del quehacer histórico que, por supuesto, no corre de manera aislada frente al curso de los acontecimientos históricos. La realidad política y social que se vive hoy en nuestro país propone, sin duda, exigencias distintas para la disciplina.

Tomando en cuenta aquellos planteamientos, pienso que cuando hoy intentamos responder “¿para quién hacemos la historia?” es necesario volver sobre los pasos ya andados. Diría que la respuesta depende de quién sea el historiador o la historiadora, justamente en el sentido en el que Pereyra, Villoro, González y Gilly lo planteaban hacia 1980. Así, sin dejar de lado la pregunta de “¿para qué?”, sería necesario establecer una relación dialéctica entre el “¿para quién?” y el “¿por quién?”.

Hace poco el mandatario Andrés Manuel López Obrador recuperó en una de sus mañaneras un pequeño texto publicado hace ya algunos años en una famosa revista a la que, por cierto, ahora se le suele citar mucho y no precisamente por sus elocuentes aportaciones. El texto decía:

El mexicano es por lo general ignorante, violento, tonto, fanático, corrupto, ladrón, sexista, caprichoso, temperamental, alcohólico, arbitrario, golpea a sus hijos y a las mujeres, idolatra el ruido, tira basura, nunca ha respetado el derecho ajeno, se pasa los altos, evade impuestos, compra y vende piratería, zarandea a los peatones, no duda a la hora de hacer transas, desprecia a la ley, no sabe aritmética elemental ni tirar penaltis. Lo mismo puede decirse de la clase baja. Tenerle amor y admiración a eso es masoquismo o demagogia.⁴

El autor del texto, Guillermo Sheridan, no es historiador, pero forma parte de una élite intelectual que se articula alrededor de la revista *Letras Libres*,

⁴ Guillermo Sheridan, “El Estado soy nosotros. Diario sombrío”, *Letras Libres*, p. 29.



una publicación en la que participan muchos historiadores y que hoy es dirigida por uno, Enrique Krauze. Así, esta forma de pensar es reveladora sobre los puntos de interés y coincidencias de un particular grupo “académico”. De ello se desprende que aquellos historiadores que lo integran no podrían sugerir que la historia se escribe para el pueblo ni mucho menos para lo que sea que consideren como “la clase baja”. Como ya lo sentenciaba Adolfo Gilly:

El grupo o clase social cuyo interés coincide con la crítica radical de los poderes establecidos podrá aproximarse más, en su interpretación de la historia, a los criterios del conocimiento científico. Aquel cuyo interés sea la conservación de esos poderes y del orden que de ellos se desprende se orientará en cambio a hacer de la historia una ideología justificadora del estado de cosas presente y a convertirla, en consecuencia, en un discurso del poder.⁵

Así, hoy como ayer, observamos dos grandes tipos de historiadores. Aquellos para los que si la historia no se escribe o se relata como ellos la piensan, entonces la consideran como una manipulación de los hechos históricos; y los que parten de una perspectiva completamente opuesta, ya que creen que la forma en la que se escribe la historia cambia tanto por la subjetividad del propio historiador como por el sujeto para el que se escribe.

Desde mi perspectiva, lo primero que debemos saber es desde dónde nosotros escribimos la historia y, en la medida de lo posible, explicitarlo. De esa forma, tanto las personas que indagamos en el pasado histórico como nuestros contemporáneos podrán decidir si nos abren o no las puertas de sus mundos y estarán en la posibilidad de discutir con nosotros. Por ello, sin saber en concreto quién propone la pregunta de “Historia, ¿para quién?”, soy consciente de que nuestro presente nos demanda este tipo de cuestionamientos que nos obliga a visibilizar a otros sujetos históricos, a otro tipo de historiadores, pero también a abrir la discusión de para quién se escribe la historia. Hoy, aquí en este espacio, se ha cedido la palabra a las historiadoras y ese hecho por sí mismo es ya algo digno de celebrar.

⁵ Adolfo Gilly, *op. cit.*, p. 200.

La historiografía mexicana no ha quedado al margen de los grandes debates historiográficos que se han dado a lo largo del siglo XX y de lo que va del siglo XXI, aquella obra de *Historia, ¿para qué?* era justamente un reflejo de ello. En todo el mundo, la historia como disciplina se abrió a múltiples discusiones y, derivado de ello, las fuentes históricas se ampliaron, los sujetos históricos se diversificaron, las categorías y los conceptos se cuestionaron, los objetos/sujetos de estudio comenzaron a pensarse de una manera muy diferente y la conceptualización del tiempo-espacio se modificó radicalmente a tal punto que hoy podemos hacer historia del tiempo presente. A pesar de esta gran apertura, me parece que como consecuencia de esta misma evolución el quehacer histórico se enfrenta hoy a tres grandes problemas, dos que emanan de esa discusión interna y otro que deriva de nuestro contexto histórico.

Con respecto al primero, Josep Fontana habría señalado que el gran riesgo que enfrentaba esta “nueva” historia era el de la fragmentación.⁶ Son tantas las historias que contamos que es muy probable que éstas se traduzcan en una historia estéril, inofensiva, incapaz de servir para motivar cualquier tipo de cambio o transformación, como lo explicaba el mismo Fontana:

Al desmenuzarse el análisis en historias microsectoriales [...] pierde de vista, por fuerza, ese objeto central de estudio que es el hombre en sociedad, inabarcable desde cualquiera de estas pequeñas visiones que se proponen como alternativas más “científicas” a la supuesta vaguedad de una imaginaria “historia total”, que nunca ha sido un programa efectivo que se nos propusiese aplicar en la práctica, sino una aspiración inalcanzable que se presentaba más bien como un modelo extremo: como un indicador que orientase, en lo posible, la práctica de nuestro trabajo.⁷

Entonces hoy la historia es capaz de reconocer una gran diversidad de realidades y sujetos históricos: mujeres, niños, grupos, colectividades, clases sociales, pueblos, etcétera. Sin embargo, debemos cuestionarnos si la

⁶ Josep Fontana, *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*, p. 85.

⁷ *Idem.*



comprensión de estas realidades y sujetos históricos logra insertarse en el contexto en el que son explicadas, advirtiendo esa doble dimensión tiempo-espacio que nos permite observarlas estructural y sistémicamente, y visualizarlas en esa globalidad histórica de la que nos habla Fontana.

En cuanto al segundo problema habría que señalar que, derivado de aquella lucha por la que se buscaba que la historia fuera reconocida como ciencia, el quehacer histórico tanto internacional como nacional se fue haciendo de un instrumental teórico y metodológico que ha vuelto casi incuestionable su “cientificidad”. En consecuencia, la perspectiva histórica que hoy se posiciona como hegemónica dentro de nuestra disciplina, malversando el sentido de esa “cientificidad”, se ha atrincherado bajo la defensa de una supuesta “imparcialidad” que veladamente propugna por la conservación de los poderes establecidos y que ha convertido a la historia en una ideología justificadora del *status quo*.

Al respecto, valdría recuperar el planteamiento de Adolfo Gilly, cuando sentenciaba que la supuesta “imparcialidad” en la historia implicaba en realidad una toma de partido subrepticia.⁸ Si vamos más atrás, uno puede darse cuenta de que nuestra historia, la historia hecha en México, se ha caracterizado por ser una historia politizada. Entonces, el problema no es politizar la historia, sino más bien el sentido en el que se le politiza; así, considerando que el quehacer histórico en nuestro país desde hace décadas se viene, sí, profesionalizando, pero también “imparcializando” (tomando partido subrepticamente), valdría la pena reconsiderar si esa historia erudita, “científica”, “imparcial” y hasta “neutral” ante nuestro pasado y presente aún tiene una utilidad fundamental en el marco de nuestra sociedad actual.

Por último, sobre el tercer problema se deben considerar varios aspectos. En el ámbito global, la humanidad se enfrenta al desarrollo de un capitalismo voraz y, en consecuencia, a una crisis integral que pone en riesgo la propia sobrevivencia humana. Mientras que, en el regional, América Latina experimenta un proceso histórico en el que dos proyectos políticos se confrontan: uno apuesta por la continuidad del desastre neoliberal y la vigencia de un sistema político excluyente asentado sobre la falacia de una supuesta democracia “representativa”; y el otro pugna por una redistribución más equitativa de la riqueza y un sistema político y social mucho más democrático y participativo. En esta misma sintonía, en el

⁸ Adolfo Gilly, *op. cit.*, p. 201.

ámbito nacional, México atraviesa por un proceso de transformación cuyo sustento político e ideológico se asienta sobre el precepto de un “humanismo mexicano”, pero que enfrenta no pocas resistencias del *status quo* y de los viejos y anquilosados poderes fácticos.

Así, en razón de un contexto tan complejo es importante reflexionar en torno a qué tiene que decir la historia ante él y cuál es la función social que está cumpliendo el conocimiento histórico. Cabe aclarar que, como lo refería Hobsbawm, si bien la historia no puede profetizar, sí puede servir para identificar tendencias y, a partir de ello, estar en posibilidades de incidir en la realidad.⁹

Ante la magnitud de esos problemas, hoy más que nunca es fundamental proponer y promover «otra historia», la cual tendrá que librar múltiples batallas. La primera, por supuesto, es en el terreno teórico, metodológico e incluso epistemológico pues, antes que nada, debe ser una historia liberadora y transformadora que explique las relaciones de fuerza no como inmutables y naturales, sino como cambiantes y transitorias;¹⁰ debe permitir visibilizar a los excluidos de la historia, su propia diversidad y su especificidad como sujetos históricos; y, yendo aún más allá, debe proponerse innovar en los mecanismos discursivos y divulgativos para que esta nueva narrativa histórica pueda garantizar que llegue a su interlocutor deseado.

Esa «otra historia» también debe librar una batalla política, ideológica e incluso pragmática que permita validar por igual a ese planteamiento histórico más erudito que es publicado en una revista “científica” de reconocido prestigio o en una editorial de renombre, como a aquellos otros que se expresan en lugares muy distintos. Por ejemplo, el discurso histórico que se manifiesta en un aula rural; en una modesta revista de divulgación financiada por un colectivo de nombre poco conocido; o aquel que se expresa en el propio libro de texto y que, como ha señalado Adriana Sánchez, para muchas familias será ese libro el que habrá de constituir la única biblioteca familiar.¹¹

En pocas palabras, todos aquellos otros discursos históricos que ciertos eruditos académicos tienden a descalificar por su supuesta falta de rigurosidad científica, pero que en realidad cumplen con esa función social que

⁹ Eric Hobsbawm, *Sobre la historia*, p. 49.

¹⁰ Adolfo Gilly, *op. cit.*, p. 199.

¹¹ Andrea Sánchez, “Los libros de texto y algunos conceptos contenidos en ellos”, p. 174.



nadie se atreve a negar de la historia y que tienen un impacto mucho mayor en esa búsqueda incansable de alternativas viables que hoy define a nuestra época. Desde mi perspectiva, no son validados porque incomodan, en tanto que son diseñados para un interlocutor que, desde un pedestal académico, es considerado como “tonto” o “ignorante”, según hemos visto.

De igual forma, esta «otra historia» o «nueva historia» implica también librar la batalla por las fuentes. Debe pues comenzar por una relectura de ellas, mirarlas bajo una óptica muy distinta y reforzar su crítica en el entendido de que la mayor parte de éstas han sido escritas desde el ejercicio del poder, es decir, por aquel que dominó, gobernó u oprimió. A su vez, debe pugnar por la incorporación y validación de una serie de fuentes que aún no son consideradas como tales, al menos, por algunos historiadores. Como Adolfo Gilly advertía: “esta historia es difícil de hacer, porque la fuerza de trabajo, reducida a tal, no escribe su historia sino que ésta es contada e interpretada – cuando lo es – por los otros”.¹²

Una puntualización más, volviendo al quién escribe la historia, es que sí, está muy bien que ahora las mujeres escriban sobre las mujeres, que los indígenas escriban acerca de sus comunidades, que historiadores de la comunidad afroamericana escriban su historia, pero ello demanda dos precisiones. La primera es que no es una obligación hacerlo, es decir, no toda mujer historiadora está obligada a escribir historia de las mujeres ni todo historiador afrodescendiente sobre la comunidad negra. En segundo lugar, nuestro ejercicio histórico ampara y nos obliga también a discutir los grandes temas de la historia y a participar en las discusiones teóricas y epistemológicas, es necesario ampliar el espectro para que esas realidades históricas puedan ser leídas desde miradas distintas a la hegemónica. Efectivamente, no es lo mismo una historia de la Revolución francesa escrita por un historiador tradicional/hombre que por uno que es mujer, como tampoco es lo mismo una historia del zapatismo escrita por un historiador tradicional/hombre que por uno que es un hombre o mujer con raíces indígenas.

En suma, esta «otra historia» no sólo permitiría visibilizar una diversidad de sujetos históricos y dar la palabra a otro tipo de historiadores, sino que al pensar en el para quién se escribe podría materializarse también en una forma de hacer historia que, al estar dotada de un gran calibre explicativo, gozaría también de un enorme potencial crítico muy necesario para el cambio y la transformación de nuestra realidad actual.

¹² Adolfo Gilly, *op. cit.*, p. 209.

Una historia con las características que ya mencionamos, que visibiliza una multiplicidad de sujetos históricos, que es escrita por otro tipo de historiadores y cuya difusión logra romper las barreras impuestas por un academicismo rancio y conservador, no se promueve y tampoco se difunde, porque conlleva enormes riesgos, es demasiado revolucionaria. Permitir, por ejemplo, que un niño se situó en su tiempo-espacio como un sujeto activo de la historia, que se reconozca en su pasado y que encuentre en él su presente, que lo haga suyo y a partir de ahí pueda cuestionar las lógicas y las dinámicas bajo las que se encuentra, es un riesgo para el *status quo*, diría que incluso para sus propios padres.

Si una mujer es capaz de reconocer que su opresión opera no sólo en su entorno inmediato, sino que es estructural, sistémica e histórica en toda la extensión de la palabra, es como poner una base militar rusa en la frontera de México con Estados Unidos. O un o una joven puede entender que el haber nacido en un mundo en crisis no es producto de los azares del destino o, peor aún, de la casualidad, sino que ello encuentra explicación en el desarrollo del capitalismo, el cual si bien ha desembocado en una evolución acelerada de la ciencia y la tecnología, también ha traído como consecuencia la ampliación de la brecha de desigualdad y puesto sobre la mesa la posibilidad de la extinción humana debido a la devastación medioambiental a la que ha sometido al mundo. Tal vez, tendríamos no sólo varios aliados en la tan necesaria transformación de nuestra realidad, sino que incluso podríamos tener a los protagonistas de la puesta en marcha de ese cambio.

Una historia así contada pone en riesgo a esa historia cuyos defensores caracterizan como "objetiva" o "neutral". Recientemente, en un diálogo que Enrique Krauze estableció con la obra de carácter histórico que ha sido escrita por Andrés Manuel López Obrador, el historiador advierte que "Quien [...] politiza la historia, subordina el interés general de conocimiento a sus intereses políticos particulares".¹³ Y, partiendo de esta premisa, Krauze sanciona que el "verdadero historiador" no hace eso, por tanto, el oficio de historiar estaría reservado sólo para ciertos individuos.

Lo anterior es un claro ejemplo de cómo un historiador que no simpatiza con quien gobierna en su presente, justamente, politiza la historia

¹³ Enrique Krauze, "El presidente historiador", *Letras Libres*.



al grado de sostener que existe tal cosa como un “historiador verdadero”. Asimismo, al explicitar este planteamiento, Enrique Krauze se vuelve víctima de su propio argumento, pues como sostenía Adolfo Gilly, “el grado de objetividad [del historiador] estará fuertemente determinado según que el interés que guía a la inevitable toma de partido [...] sea un interés conservador o un interés crítico hacia el orden de cosas existente”.¹⁴ Finalmente, es desde ahí, desde ese pedestal académico, donde se descalifican otras formas de hacer historia que, como decía Eric Hobsbawm, no sólo se ocupan de las estructuras y mecanismos de persistencia, sino también de los del cambio, de las posibilidades y pautas de las transformaciones, en suma lo que se escribe sobre y para los olvidados de la historia.¹⁵

Esta historia crítica de la que aquí hablamos se vuelve una herramienta fundamental en la construcción de esos sujetos individuales o colectivos, diversos, activos e históricos que hoy nos hacen tanta falta para transformar nuestra realidad e, insisto, esa diversidad no debería dar paso a la fragmentación, sino que, por el contrario, debería ayudarnos a identificar y definir un problema específico, al igual que aquellos que son comunes a otros sujetos históricos y, en razón de ello, estar en posibilidades de diseñar y crear alternativas. La clave sería que esta otra historia no sólo resultara en beneficio del sujeto histórico que historiamos, sino también en beneficio de la totalidad de la especie humana.

Hoy como ayer, la historia crítica ha sido consciente de que es necesaria una historia con sentido y con significado que posibilite el cambio en el presente. Por ello, considero que en nuestro presente la historia no sólo debe escribirla un grupo selecto de hombres eruditos que se consideran a sí mismos “historiadores verdaderos” y, en ese sentido, no debe hacerse más sobre y para una colectividad abstracta, sino sobre y para una multiplicidad de sujetos históricos que, al adquirir rostro e identidad, están en posibilidad de advertir que son potenciales agentes de cambio y transformación de su realidad.

De esta manera, vale la pena tener presente la observación de Donatella della Porta y Michael Keating en cuanto a que la historia, como quehacer histórico, se coloca ya entre la línea del pospositivismo y la interpretativa, siempre consciente de la subjetividad humana y del contexto: “Los historiadores reconocen [aunque no todos] que la interpretación depende

¹⁴ Adolfo Gilly, *op. cit.*, p. 201.

¹⁵ Eric Hobsbawm, *op. cit.*, p. 92.

muchas veces de los valores e intereses del propio historiador, y que en la reinterpretación del pasado (revisiónismo) influye la agenda política del presente".¹⁶

Por ende, si bien el historiador no debe o no debería desentenderse de los procedimientos científicos, tampoco debería hacerlo de las condiciones sociales en que realiza su producción científica. Como lo señalaba Luis Villoro, el historiador puede estar movido por sus intereses particulares pero su producción histórica atiende a un contexto que le trasciende como individuo y, en ese sentido, la historia puede "expresar un pensamiento de reiteración y consolidación de los lazos sociales o, a la inversa, un pensamiento de ruptura y de cambio."¹⁷

En suma, como historiadores debemos atender el llamado que nos hacía desde hace ya algunos años Enrique Florescano en torno a que "Politizar la investigación a través de la participación representativa y democrática de quienes la realizan es pues un requisito indispensable para el desarrollo de una ciencia social verdaderamente integrada en la pluralidad social que la produce".¹⁸ Sólo así, podremos garantizar que la historia cumpla con la función social que tiene asignada.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

FLORESCANO, Enrique, "De la memoria del poder a la historia como explicación", en Carlos Pereyra *et al.*, *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI, 2005, pp. 91-128.

FONTANA, Josep, *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*, España, Crítica, 1992.

GILLY, Adolfo, "La historia como crítica o como discurso del poder", en Carlos Pereyra *et al.*, *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI, 2005, pp. 195-226.

HOBSBAWM, Eric, *Sobre la historia*, Barcelona, Crítica, 1998.

PEREYRA, Carlos *et al.*, *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI, 2005.

———, Carlos, "Historia, ¿para qué?", en Carlos Pereyra *et al.*, *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI, 2005, pp. 9-32.

¹⁶ Donatella della Porta y Michael Keating, "¿Cuántos enfoques hay en Ciencias Sociales? Introducción epistemológica", p. 38.

¹⁷ Luis Villoro, *op. cit.*, p. 46.

¹⁸ Enrique Florescano, "De la memoria del poder a la historia como explicación", p. 127.



PORTA, Donatella della y Michael Keating, “¿Cuántos enfoques hay en Ciencias Sociales? Introducción epistemológica”, en Donatella della Porta y Michael Keating (eds.), *Enfoques y metodologías de las Ciencias Sociales. Una perspectiva pluralista*, Madrid, Akal, 2013, pp. 31-51.

SÁNCHEZ, ANDREA, “Los libros de texto y algunos conceptos contenidos en ellos”, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, FFyL-UNAM, 2002, pp. 11-30.

SHERIDAN, Guillermo, “El Estado soy nosotros. Diario sombrío”, *Letras Libres*, México, año 8, núm. 93, septiembre de 2006, pp. 24-30.

VILLORO, Luis, “El sentido de la historia”, en Carlos Pereyra *et al.*, *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI, 2005, pp. 33-52.

Electrónicas

Krauze, Enrique, “El presidente historiador”, *Letras Libres*, México, 2 de enero de 2019, disponible en: <<https://letraslibres.com/revista/el-presidente-historiador/>> (Consultado: 15/12/2022).



Para, sobre y por quién hacer historia

Viveka Alexandra González Duncan (Veka Duncan)

Un libro yace abierto sobre una mesa, a primera vista, sus páginas desplegadas no anuncian nada fuera de lo común; se aprecian claramente las letras de su interior y las imágenes que las acompañan nos indican que probablemente se trate de un texto que alude a algún momento ya pasado. La mano que lo sostiene nos anuncia que se trata de un libro siendo leído; nada más normal que eso, es la primera idea que viene a la mente, pero, de pronto, notamos que algo metálico brilla a su lado: un cuchillo. Y más extraño aún, vemos que el libro descansa sobre una tabla de cocina. No se trata de una escena de una serie de detectives o alguna película de suspenso. No, es la imagen que nos arroja una de las cámaras que registran el performance *Queridas viejas* de la artista española María Gimeno, un cuestionamiento a la exclusión de las mujeres en la escritura de la historia del arte a través de la intervención de uno de los textos más consagrados de la disciplina: *La historia del arte* de Ernst Gombrich.

El ciclo “Historia ¿para quién?” partió de una revitalización, pero también de un profundo cuestionamiento, de aquel icónico libro de 1980 *Historia, ¿para qué?* La pregunta entonces planteada, como se abordó en las mesas llevadas a cabo en 2022, asumía un solo sujeto histórico, a decir de los organizadores, “sin género, sin origen étnico, sin clase, sin orientación sexual y sin un lugar geopolítico en el planeta”. Esta invisibilización de la diversidad que conforma a nuestras sociedades motivó la formulación de la pregunta *Historia, ¿para quién?* En ese *quién* se pueden englobar no solo a los sujetos históricos que la historia investiga, sino también a los interlocutores del conocimiento que resulta de ese estudio una vez que éste es difundido y socializado. La pregunta es entonces doble: *¿para quién y sobre quién?*, y una necesariamente se despliega sobre la otra.

Si la escritura de la historia ha sido entonces un quehacer ejercido desde la hegemonía que homologa a sujetos e interlocutores bajo una supues-

ta neutralidad en aras de una supuesta objetividad, no hay mayor sacudida a ese estatus que el acto de Maria Gimeno. Al literalmente destazar como carnicera un libro de historia –objeto sagrado– la española rompe de una manera palpable los discursos que éstos construyen. Pero Gimeno no se limita sólo a la catarsis de la destrucción; la suya es, en realidad una invitación a releer y, sobre todo, a reescribir la historia. “Desde niña visitaba el Museo del Prado”, cuenta la propia Gimeno en su sitio web:

Nunca reparé en el hecho de que todos los cuadros del Prado de entonces estaban pintados por hombres. Yo misma siempre dibujé y siempre quise ser pintora, leía y miraba los libros que en mi casa había de los grandes maestros de la pintura antigua, así como los libros sobre Miró o Picasso... ninguno de esos libros era de artistas mujeres [...] Lo más sorprendente de todo esto, es que yo no me daba cuenta de que las mujeres no estaban, simplemente era lo normal.¹

Queridas viejas es una respuesta a esa ausencia normalizada que es evidente en el libro de Gombrich, quien no menciona a una sola mujer a pesar de tratarse de un recuento que abarca alrededor de mil años de historia artística, de la prehistoria al siglo XX. Que eso fuera permisible en 1950, cuando el austriaco publicó por primera vez su magna cronología, no sorprende; lo sorprendente es que, desde entonces, generaciones de lectores, especializados y no, lo han pasado de largo, a pesar de aún ser uno de los libros de historia del arte más leídos y, hay que decirlo, entrañables en el mundo por su tono divulgativo y de fácil acceso. “Es un monográfico sobre hombres artistas blancos, europeos de clase media”, afirma Gimeno, y es que durante siglos dábamos por hecho que así se veía la historia... porque así se veían quienes la escribían.

Al intercalar entre las páginas de Gombrich nuevas hojas con textos y obras de mujeres artistas, la obra de Gimeno hace eco del ensayo “¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?”² escrito por Linda Nochlin en 1971 y publicado ese mismo año en la revista *ARTnews*, el cual fue un parteaguas para la historia del arte feminista. Abriendo camino a la perspectiva de género en el campo, la estadounidense propone interrogantes

¹ Maria Gimeno, “Queridas viejas project”, *Maria Gimeno*.

² El título original es “Why have there been no great woman artists?”.

fundamentales que hoy más que nunca siguen siendo vigentes y permean ámbitos más allá del quehacer artístico en específico. En sus planteamientos iniciales, Nochlin pone los puntos sobre las íes:

En un momento en el que todas las disciplinas se están volviendo más auto-críticas, más conscientes de la naturaleza de sus prejuicios [...] la aceptación tan poco crítica de *lo que es* como *lo natural* podría ser intelectualmente fatal [...] debemos ver la dominación no declarada de la subjetividad masculina blanca como una dentro de la serie de distorsiones intelectuales que deben ser corregidas para alcanzar una visión más adecuada y precisa de las situaciones históricas.³

En la lectura de Nochlin resuena la visión de Marylene Patou-Mathis quien en su reciente libro *El hombre prehistórico es también una mujer* aborda la invisibilización de las mujeres en las narrativas sobre la prehistoria: las lagunas existían no por falta de estudios sino porque la mirada masculina que dominó ese campo no volteaba a ver la participación femenina en los procesos de su tiempo. En esta problemática encontramos una nueva veta de reflexión en torno a nuestra pregunta inicial, *Historia, ¿para quién?*: la dominación de sujetos históricos hegemónicos responde a la hegemonía de quienes han escrito la historia. No se trata entonces tan solo de enfocar los esfuerzos en estudiar a otrxs, sino de garantizar las condiciones para que sean también lxs otrxs quienes narren las historias que se relatan. Solo así podremos acercarnos a una versión más completa del pasado, con todos sus matices. Al cuestionamiento *¿para quién y sobre quién?* se debe sumar ahora *¿por quién?*

Si bien en su ensayo Nochlin aborda de forma específica la historia de la creación artística y hace un llamado a la participación del feminismo en su escritura, es consciente de que abrir paso a que sean otras miradas las que se posen sobre el pasado tiene el potencial de generar un efecto atomizador que impacte en la sociedad actual:

Una pregunta tan simple como *¿Por qué no han habido grandes mujeres artistas?* puede, si es respondida adecuadamente, crear una reacción en cadena,

³ La traducción del texto de Nochlin en el presente capítulo es propia. Véase: Linda Nochlin, "Why Have There Been No Great Women Artists?", *ARTnews*.



expandiéndose no solo para englobar las suposiciones aceptadas en esa disciplina en particular, sino hacia afuera, abarcando la historia y las ciencias sociales, o incluso la psicología y la literatura, y por lo tanto, desde el inicio, desafiar la suposición de que las divisiones tradicionales de la investigación intelectual siguen siendo adecuadas para lidiar con las interrogantes más significativas de nuestro tiempo.⁴

En ese momento, para Nochlin, inmersa en el espíritu de la tercera ola del feminismo de la década de 1970, las interrogantes versaban en torno a la participación social de las mujeres, pero también y no menos importante, de lo que ella misma llamó *el problema negro*, pues apenas unos escasos años atrás la población afrodescendiente de su natal Estados Unidos logró conquistar sus derechos civiles con plenitud. Su pregunta resultaba más que una reflexión pertinente, una demanda urgente. El estudio de la historia debía atender esos llamados *problemas* e incluso cuestionar quién formulaba las preguntas y cómo lo hacía para considerarlos *problemas*.

Traslademos las nociones propuestas por Nochlin una década adelante, cuando una joven María Gimeno recorría las salas del Museo del Prado sin ver una sola firma que representara a una mujer. En esos años, una colectiva de artistas y especialistas en arte pusieron el dedo en esa dolorosa llaga. Era 1985, el Museo Metropolitano de Nueva York, institución museal de enorme peso y prestigio a nivel global, inauguraba una exposición de artistas contemporáneos que se anunciaba como lo más destacado del momento; entre ellos no se encontraba una sola mujer. De pronto, un cartel tomó por asalto las calles de aquella capital intelectual: se trataba de una mujer en un diván, *La Gran Odalisca* de Jean-Auguste-Dominique Ingres, uno de los desnudos femeninos más renombrados de la historia del arte, pero con cabeza de gorila. A su lado unas contundentes letras negras y rosas resaltaban en un fondo amarillo: “¿Las mujeres deben estar desnudas para entrar al Met? Menos del 5 por ciento de los artistas en las secciones de Arte son mujeres, pero el 85 por ciento de los desnudos son femeninos”.⁵ Así como Gimeno hacía en Madrid, miles de niñas recorrían entonces las salas de aquel museo neoyorkino sin ver nunca un lienzo pintado por una mujer, pero viendo una secuencia de

⁴ *Idem.*

⁵ Dominique Ingres y Jean-Auguste, “La Gran Odalisca”, *Guerrilla Girls*.

cuerpos femeninos objetualizados y sexualizados por la mirada masculina. Sobra decir que también ese fue el caso de México.

A la fecha, lastimosamente, la pregunta de Nochlin no ha sido superada; tampoco la de las Guerrilla Girls. En 2019, un estudio desarrollado por Artnet y In Other Words demostró que la venta de mujeres artistas en subastas de arte alrededor del orbe representaba solo el 2 por ciento. Cuando las compras son hechas para las colecciones de instituciones museales o gubernamentales, solo el 11 por ciento de las obras adquiridas son de creadoras.

Esfuerzos por nombrar y difundir los nombres y la obra de las mujeres artistas no han faltado. Son incluso cada vez más frecuentes los recuentos de aquellas que lograron un gran reconocimiento en su tiempo, así como de las que fueron ignoradas, ya sea por vivir a la sombra de un hombre (padre, esposo, maestro) o porque la propia historia ha olvidado nombrarlas. También es cierto que cada vez hay más retrospectivas dedicadas a ellas en los museos. La visibilización es, sin duda, importante, incluso fundamental en un primer paso, pero tal y como Nochlin señala, lo que se debe visibilizar y problematizar a profundidad, no son solo los casos particulares de éxito y grandeza, sino que a través de éstos se debe buscar visibilizar las estructuras que llevaron al oscurecimiento de los demás. Porque esos casos particulares, aunque existieron y es importante nombrarlos, fueron eso, particularidades, anomalías que se hicieron posibles gracias a la conjunción de ciertas condiciones muy especiales.

Es ahí donde se esconde la radicalidad de la pregunta “¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?”: en nuestra manera de responderla, pues para ello debemos pensar históricamente y eso nos llevará más allá de encontrar a las mujeres artistas que han estado escondidas en los pliegues de la historia; nos ayudará a entender todos los obstáculos sistémicos a los que las mujeres se han enfrentado. Y es ahí donde el *quién* de la historia cobra relevancia, porque tiene esa posibilidad de detonar las reflexiones que realmente pueden incidir en nuestra realidad actual, ocasionar esa reacción en cadena que señala Nochlin. También nos demuestra que el *quién* en la escritura de la historia tiene consecuencias reales.

Volvamos a los estudios llevados a cabo en años recientes. Ahí se hace tangible el impacto de escribir la historia desde esa perspectiva única, hegemónica que homologa todo. La realidad que nos muestra es que es más difícil para una mujer artista vivir de su trabajo, exhibirlo, venderlo... porque la historia nos ha dicho que los artistas son hombres. Y entonces



encontramos que una investigación del Williams College de 2019 arrojó que el 87 por ciento de las obras mostradas en museos estadounidenses ese año fue de hombres, el 85 por ciento de ellos, además, blancos. Para 2021, un reporte realizado por la Freelands Foundation mostró que en el Reino Unido solo el 32 por ciento de las adquisiciones realizadas para la colección de la Tate Gallery de Londres, otra institución que es un referente global, eran obras de mujeres, mientras que la National Gallery solo tiene un 1.2 por ciento de artistas mujeres en su acervo.

Los museos y la curaduría llevada a cabo para dar forma a sus proyectos son también una forma de escritura de la historia. Por lo tanto, también ahí es pertinente preguntarse *sobre quién* hacen historia, en qué sujetos históricos fijan la mirada; sobre todo porque ahí la pregunta *para quién* cobra especial relevancia. Se trata de espacios cuya razón de ser es el público visitante y por ello sorprende la poca empatía hacia su experiencia. Cuántas narrativas y discursos expositivos dejan fuera de la más elemental y cotidiana realidad de quienes transitan por sus salas. Entonces cuando en sus muros está la obra de una mujer artista – o racializado, o de la diversidad sexual– sucede algo muy poderoso. Más aún cuando está acompañada de una cédula que ahonda en los motivos por lo que está ahí hoy y por qué no lo estuvo antes. Es lo mismo que pasa en la calle cuando más allá de cuerpos femeninos mitológicos o alegóricos decorando plazas y gloriets vemos mujeres de carne y hueso, con nombre, logros e injerencia en su época. Se trata de un tema de representatividad, de ver ahí reflejada la experiencia propia. Porque ver es imaginar otros futuros posibles.

Así, concluyo, resaltando que es a partir de esa conciencia que la pregunta por el *quién* de la historia perfila su importancia. *Para* quién, *sobre* quién, *por* quién. En el entendimiento de las realidades del pasado, la historia nos permite una mirada más crítica para incidir en las nuestras. Y ahí, me parece, encontramos también una de todas las posibles respuestas a la pregunta inicial: *Historia, ¿para qué?*

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

PATOU-MATHIS, Marylene, *El hombre prehistórico es también una mujer*, Barcelona, Lumen, 2021.



- DOMINIQUE INGRES, Jean-Auguste, "La Gran Odalisca", *Guerrilla Girls*, New York, 1985, disponible en: <<https://www.guerrillagirls.com/naked-through-the-ages>> (Consultado: 21/09/2022).
- Gimeno, María, "Queridas viejas project", *Maria Gimeno*, España, s.f., disponible en: <<https://www.mariagimeno.com/filter/womenartists/QUERIDAS-VIEJAS-PROJECT>> (Consultado: 21/06/2023).
- In Other Words y Artnet, "Women's Place in the Art World", *Artnet.com*, 19 de septiembre de 2019, consultado en: <<https://news.artnet.com/womens-place-in-the-art-world/visualizing-the-numbers-see-infographics-1654084>> (Consultado: 21/09/2022).
- NOCHLIN, Linda, "Why Have There Been No Great Women Artists?", *ARTnews*, New York, 30 de mayo de 2015, disponible en: <<https://www.artnews.com/art-news/retrospective/why-have-there-been-no-great-women-artists-4201/>> (Consultado: 21/09/2022).
- REDACCIÓN, "Museums in US still failing with artist diversity, study finds", *The Guardian*, 20 de marzo de 2019, consultado en: <<https://amp.theguardian.com/artanddesign/2019/mar/20/museums-in-us-still-failing-with-artist-diversity-study-finds>>



El lugar de la disciplina histórica en el contexto actual. Polifonía de una trayectoria y sus desafíos

Margarita Vasquez Montaña

¿ Por qué es importante la historia para la sociedad? ¿Por qué nos interesa escarbar el pasado de la manera en la que lo hacemos? Ya los historiadores han reflexionado al respecto. Lo que queda claro, siguiendo a Enrique Florescano, es que la historia ha sido un artífice, un vehículo para indagar acerca del “significado de la vida individual y colectiva de los seres humanos en el transcurso del tiempo”¹. Hay una necesidad, histórica y constante, por identificar los orígenes; por encontrar espejos en el pasado en los cuales reflejarnos; por explicar lo que somos; por entender nuestras propias culturas, sus transformaciones, sus continuidades, sus aciertos y desaciertos. De una u otra manera todas y todos recurrimos a explicar el origen y las causas de las cosas y los acontecimientos. Jablonka, acertadamente, se refiere a esto como la “democracia historiadora”:

El hombre puede aplicarla [la historia] a su propia vida, a la de sus allegados, a la de sus desaparecidos o –lo que viene a ser lo mismo– a la de personas que no ha conocido, porque ya están muertas o viven fuera de su cercanía inmediata. [Participan de esta democracia] un escritor, un periodista, un muckraker, un detective, un juez, un conservador de museo, un curador de exposición, un documentalista, un ciudadano, un nieto, si aceptan valerse de un razonamiento²

Dentro del marco de una actividad o práctica razonada, la historia se convierte en un asidero para la certidumbre, pero también en una ventana

¹ Enrique Florescano, *La función social de la historia*, p. 11.

² Ivan Jablonka, *La historia es una literatura contemporánea. Manifiesto por las ciencias sociales*, p. 137.

por donde mirar los problemas del aquí y el ahora. La vocación de la historia dice Jablonka, su utilidad agregaría yo, no es sólo “reflejar lo real ‘lo más fielmente posible’, sino explicar. Cavar profundo en las causas, los procesos, lo profundo de las correlaciones entre estructura, agencia y contexto”.³

Lo interesante, desde el lado de la historia académica, es que el reflejo no es suficiente para dimensionar lo que implica el trabajo de tejer los hilos dejados por las huellas del pasado a través de documentos, fotografías, cartas, relatos, memorias escritas y orales. La historia no aspira a crear reflejos –esta resulta una metáfora útil solo para explicar de manera alegórica la necesidad de voltear la mirada al pasado–, sino a reconocer las formas en las cuales la humanidad ha caminado, bajo diferentes circunstancias, en distintas épocas y en el marco de problemáticas específicas que buscamos resolver.

Pero la historia como disciplina también tiene su propio recorrido y se ha transformado en el marco de los cambios en el orden del pensamiento y las necesidades y preocupaciones de su tiempo. Por eso, constantemente habría que ponderar el transitar de la historia como disciplina generadora de conocimiento. Dentro de un marco de construcción intelectual y epistémico, ha experimentado un proceso de definición particular, cargado de tensiones. De un estado positivista de búsqueda de la objetividad en el conocimiento producido, se dio paso al cuestionamiento de ésta para reconocer omisiones, en cuanto a actores, fenómenos y perspectivas; se interrogó la aproximación objetiva para reconocer que el conocimiento producido es producto de su tiempo y de las preguntas que hacemos al pasado desde el presente.

Reflexionar acerca de los fines o la utilidad de la historia, la *historia para qué*, ha sido una de las preocupaciones de las historiadoras e historiadores. La utilidad de la historia sin lugar a dudas también se cruza por su legitimidad como disciplina. La historia tiene también distintas caras y estas son utilizadas en función de quien la enarbola en un discurso político específico. La historia oficial ha sido útil para hacer nación, para construir una narrativa nacionalista coherente a las necesidades del Estado y de los grupos en el poder. Ahora bien, la historia es indispensable porque proporciona los elementos de articulación de identidades: el relato

³ *Ibid.*, p. 37.

de la memoria colectiva de un grupo, de un pueblo o una sociedad en su conjunto.

ESCRITURA, ENSEÑANZA Y DIFUSIÓN DE LA HISTORIA

No hay duda de que la utilidad y los fines de la historia cambian de acuerdo a desde donde se está escribiendo. La decisión de elegir una especialización, un tópico, una temporalidad, un espacio e incluso una metodología o teoría está rodeada de subjetividades, intereses e incluso emociones que despiertan atracción por ciertas temáticas del pasado. Además, el entendimiento del pasado es situado, se define y limita en función de las fuentes, del reconocimiento de que lo investigado forma parte de un tiempo pretérito y lo que se alcanza a comprender es solo un fragmento de lo acontecido, una aproximación al pasado.

Por ello, esa certeza de que nuestros relatos y narrativas están conformadas desde preocupaciones emanadas del presente, del contexto sociocultural al que pertenece quien escribe, nos obliga a investigar y escribir con el cuidado y la ética de quien no lo puede aprehender todo y no le es posible ofrecer relatos totales. Mucho menos, asumirnos como los portadores de la verdad indivisible y única porque, y no hay que olvidarlo, el conocimiento producido transita a otros espacios como el de las aulas de clase.

Ahora bien, la enseñanza de la historia también ha sido un territorio de disputa respecto al contenido y la narrativa que se promueve en las escuelas. La disputa ha sido entre la historia oficial y las formas revisionistas de hacer historia, las cuales han cuestionado las ausencias, los vacíos, los relatos sin contenido que se basan en fechas, lugares y nombres y dejan de lado las complejidades y los procesos del devenir histórico. ¿Cuál es el fin de enseñar historia? Reconocer la pluralidad y diversidad de actores, las causas más complejas de los acontecimientos, las implicaciones que representa seguir explicando la historia desde los intersticios de la escala nacional, cuando todos los días se nos desborda la diversidad y pluralidad de México y su relación con procesos a escala regional-continental y/o global.

Al respecto, el diálogo entre quienes producen el conocimiento histórico y los profesores tendría que ser más fluido. Incluso las y los investigadores, como algunos lo han hecho, tendríamos que empezar a trabajar a profundidad desde la *incidencia social*, interactuar con el proceso de enseñanza de la historia más allá de la elaboración de contenido para libros de texto. La constante interlocución a través de talleres, cursos de actualiza-



ción, mesas de diálogo y discusión respecto a enfoques, temáticas, formas de integrar la historia a la generación de conocimiento útil y significativo para las y los estudiantes, son algunas de las coordenadas que podrían incorporar estos vínculos.

Sobre lo anterior, volviendo a Florescano, en las naciones hay una lucha por “las diferentes concepciones del pasado, provenientes de los grupos y clases que participan en la construcción de la nación”. Florescano apela a trascender “la costumbre de leer la historia de un país a través de lo que hoy llamamos historia nacional”,⁴ ya que nos obliga a olvidar que hay otras versiones hechas por grupos que han sido marginados del escenario de la política hegemónica. La sociedad debe tener el abanico de posibilidades y experiencias que tienen lugar en un pasado plural y complejo, a veces contradictorio. En el caso de la difusión y divulgación de la historia es de suma importancia dar un salto en el lenguaje y en la relación que entablamos con lectores y/o públicos muchos más amplios, que no están ligados a los estrechos círculos de la academia.

Habría que considerar que, en nuestros tiempos, una función social sustancial de la historia es su papel crítico y desmitificante. Destacar este aspecto es fundamental para reconocer que desde la historia también se debe atender a la difusión de los procesos, de las contradicciones, complejidades y matices de los tiempos pretéritos. Por eso son tan importantes las preguntas que hacemos respecto al porqué y al cómo.

DE LOS USOS POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS DE LA HISTORIA: ¿LA HISTORIA LE PERTENECE A ALGUIEN?

Florescano apunta que cada vez que un movimiento político impone su dominio en una sociedad, su triunfo se vuelve la medida de lo histórico, domina el presente, comienza a determinar el futuro y reordena el pasado: define qué recuperar del inmenso pasado y el para qué de esa recuperación. La disciplina, a lo largo de su trayectoria, ha sido utilizada con diferentes fines por diversos actores e instituciones, los cuales construyen sus versiones de la historia para configurar su identidad colectiva: reconstruyen sus orígenes o conforman narrativas que dan sentido a sus objetivos de lucha.

⁴ Las citas de Florescano en el párrafo pueden encontrarse en: Enrique Florescano, *La función social de la historia*, p. 12.

En este punto, habría que reflexionar acerca de qué entendemos por política. Regularmente la concebimos constreñida a los asuntos ligados al Estado, la administración de éste y los actores que confluyen en función de él. No obstante, la política en realidad abarca y cruza la vida de las personas, de la sociedad, de diferentes maneras. “Lo personal es político” es una de las máximas del feminismo, un movimiento político con una gran fuerza que, incluso fue el elemento motor para la propuesta, desde la historia, de una categoría de análisis como la de género. Asimismo, fue a partir del feminismo desde donde se comenzó a articular la historia de las mujeres, a partir de sectores de la academia que cuestionaron las narrativas de una historia política que había dejado de lado la confluencia y la participación de las mujeres como agentes de cambio.

En ese sentido, la forma en la que la sociedad, los grupos, las organizaciones, las mujeres se apropian de la historia, escriben la historia, está marcada ineludiblemente por la política y una posición definida frente a condiciones económicas y socioculturales que estructuran a la sociedad de una u otra forma. Mucho camino recorrido por parte de la disciplina, de la mano de posiciones políticas como el feminismo, nos ha permitido ser más conscientes de las condiciones espacio temporales en las que producimos.

Por ejemplo, para quienes nos dedicamos a la escritura de la *historia de las mujeres* y la *historia de los feminismos* resulta claro que hay detrás de nuestra enunciación una definición política o una “motivación”, como declara la historiadora Joan Wallach Scott, para explicar y transformar las condiciones en las que opera la desigualdad de género hasta nuestros días. La historia se vuelve la herramienta fundamental para explicar la opresión histórica que han experimentado las mujeres. Nos interesa complejizar el conocimiento histórico mediante la visibilización de las mujeres como actoras consustanciales de los procesos, así como “las significaciones subjetivas y colectivas de hombres y mujeres vistos como categorías de identidad”.⁵

Hablar sobre el enfoque de la historia de las mujeres, nos permite también reconocer que aún nos sigue costando posicionar a las mujeres en términos de equilibrio en la narrativa de la historia, incluso tendríamos que preguntarnos cómo sigue organizada nuestra disciplina, ya que todavía tenemos que concentrar y condensar la voz de las mujeres en encuentros

⁵ Joan Wallach Scott, *Género e historia*, p. 25.



académicos u obras editoriales colectivas para que tenga resonancia. ¿Es válido que nos cuestionemos el porqué de una *historia para quién* pensada, dialogada, debatida y considerada solo por mujeres? La respuesta a esa pregunta, desde la experiencia de *nosotras*, es sí. Aún podemos reconocer brechas de género, asimetrías y rezagos en la producción de la historia. En las reflexiones epistemológicas, que miran hacia dentro de la disciplina, han predominado los análisis y contrapuntos masculinos. La propia construcción de las humanidades tuvo su origen patentado por el discurso y preeminencia masculina. Las historiadoras debieron de apropiarse de la disciplina y sortear múltiples barreras para llegar hasta este momento: donde fue posible conversar en un panel acerca del devenir de la historia desde las voces de mujeres jóvenes.

LUCES Y DESAFÍOS DE LA HISTORIA DESDE EL AQUÍ Y EL AHORA

Por supuesto, habría que considerar una serie de pautas que podríamos llamar éticas, pero también que pueden ser, y son, un faro para la autoafirmación profesional. También se presentan como luces encendidas de manera permanente, que se vuelven guías constantes en el proceso de pesquisa, investigación y escritura de conocimiento histórico útil. Son, desde la perspectiva de Florescano, aquellos “hábitos” que en realidad han sido “establecidos por sus propios practicantes”.⁶ Así que, retomando algunos puntos:

- Es importante reconocer que nuestro acercamiento al pasado solo es posible a través de la elaboración de preguntas que emanan del presente, las cuales surgen por la preocupación de resolver problemáticas actuales. En otras palabras, nuestro conocimiento es situado, fundamentado en la subjetividad y el lugar desde donde escribimos e incidimos social y políticamente.
- El historiador siempre opera a partir de un marco metodológico de investigación que depende de las fuentes y de los instrumentos y herramientas para su comprensión. Es así que, a pesar de tener una posición política definida, resulta contraproducente ataviar al pasa-

⁶ Enrique Florescano, *La función social de la historia*, p. 74.

do con deseos, conceptos y explicaciones que tienen lugar en nuestra contemporaneidad.

- Hay que ser conscientes de que la historia es más presente que pasado; se disputa y tiene usos variados. Además, la disciplina tiene su propio devenir histórico y forma parte de las tensiones propias del desarrollo de las humanidades y las ciencias sociales.
- Se deben ver las estructuras que están detrás de las fuentes, las cuales explican el sentido de las evidencias a las cuales recurrimos, desde un documento emergido de algún órgano del Estado, hasta la memoria y sus usos. Con ello, se podrán reconocer los matices y las contradicciones de los fenómenos históricos.
- Es sustancial pensar en los límites, o mejor dicho desafíos, de la disciplina histórica para la actualidad y de cara al futuro. No sólo porque estamos ante tiempos anclados en la posverdad, donde se confunde y se cruza una delgada línea entre lo objetivo, lo subjetivo, las emociones y lo falseado de la realidad política y social; producto del flujo intenso de información en redes sociales y medios de comunicación que obnubilan el pensamiento crítico, la capacidad para contrastar dichos, fuentes e ideas.

Finalmente, también es necesario hablar de los desafíos (más que límites) y temas pendientes del quehacer histórico. Estos desafíos tocan el trabajo de investigación y producción académica como tal, pero también el lugar y el vínculo con la enseñanza y divulgación de la historia. Por mencionar algunos:

- La especialización y atomización de la historia en diferentes enfoques nos permite apreciar el desarrollo y crecimiento de la disciplina desde la década de 1960 en México, como parte del proceso de institucionalización y academización de dicho saber. No obstante, esta característica, en cierta medida, ha contribuido a la incapacidad de incorporar la diversidad del conocimiento histórico a los planes y programas de estudio (generalmente pensados de manera semestral y con tiempos marcados en el aula, esto en el caso de la educación superior o universitaria); necesitamos repensar el vínculo entre el conocimiento producido y su enseñanza.



- Es necesario integrar, de forma concreta y realista, la historia de las mujeres, la historia del género, la historia indígena y la historia de la diversidad sexual, entre otras, a las aulas no sólo universitarias sino a las de educación básica y media superior. En particular, porque son temas que provienen de preocupaciones y debates actuales. Aunque se ha avanzado al respecto, las maestras y maestros requieren de herramientas útiles para transitar hacia ese ideal. La clave, según mi perspectiva, está en el compromiso desde la academia con esta instancia fundamental en la propia construcción identitaria de nuestra sociedad.
- Es latente hasta hoy en día la potencia de la historia nacional, con resabios oficialistas, que dificulta la admisión de una narrativa crítica y desmitificante de la historia en la enseñanza. Me pregunto si realmente estamos trascendiendo estas aproximaciones nacionalistas y bronceadas, y si hemos tenido el cuidado y la precaución de atender estos aspectos que se tejen, precisamente, con la formación de la identidad nacional.
- Otro gran tema y problemática que deberíamos seguir cuestionando, si es que realmente ya lo comenzamos a abordar con la seriedad que merece, es la manera asimétrica en la cual se ha definido la propia disciplina, como generadora de conocimiento y saberes a nivel global. En particular, porque en el marco del neoliberalismo y las transformaciones que devinieron en la configuración de las ciencias y su relación con el Estado, se ha dado más peso a la producción apresurada, a la valoración en puntos y cantidad.

Sin lugar a duda, el panorama para la historia es prometedor. La multiplicidad de enfoques y temas es producto de las exigencias propias de la sociedad a la que pertenecemos, del espacio que habitamos y el contexto político y cultural del que nos alimentamos. No obstante, el tiempo actual, nuestro tiempo, demanda compromiso social, capacidad para que, desde el conocimiento académico, se construyan novedosas formas de interacción con otros sectores que conectan con la historia desde las aulas, desde un micrófono, una cámara, un algoritmo y un *hashtag* en las redes sociales para combatir la desinformación y ofrecer los instrumentos adecuados para incentivar el pensamiento crítico como vía para la libertad.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

- FLORESCANO, Enrique, *La función social de la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012.
- , *La historia y el historiador*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- JABLONKA, Ivan, *La historia es una literatura contemporánea. Manifiesto por las ciencias sociales*, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2016.
- PEREYRA, Carlos *et al.*, *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI, 2005.
- SCOTT, Joan Wallach, *Género e historia*, México, Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008.



Academia neoliberal o la instrumentalización del olvido

Karla Espinoza Motte

Escribir sobre para qué estudiar, difundir, comprender, analizar y repasar la Historia, implica una gran responsabilidad. En 1980 cuando, bajo el título de *Historia, ¿para qué?*, se publicó el libro que es el referente de aquella reflexión colectiva, las grandes plumas que en su momento participaron en esa empresa, brindaron pensamientos que resultaron paradigmáticos e imprescindibles sobre la labor del historiador en un sentido amplio. Escribo con total conciencia la palabra “historiador” en masculino porque, aunque para aquel momento grandes historiadoras ya habían incursionado como pioneras en la historia como rama profesional de las humanidades, los escritores de aquellos textos, todos varones, difícilmente pensaban en sus colegas mujeres, a pesar de que la coordinadora era una de ellas. Más allá de que en la época el masculino tenía prácticamente intactas sus pretensiones de universalidad, ciertamente los egregios intelectuales que ponían sus nombres en las portadas de libros e índices de las revistas y periódicos de la élite cultural de la época lo hacían de modo avasallante: ocupaban un lugar preponderante y de legitimidad intelectual que, además, se veía beneficiado por el trabajo (usualmente no remunerado) de mujeres a su alrededor.

Si bien estas situaciones, indudablemente, tienen sus continuidades en el presente, resulta paradigmático que, en el siglo XXI, el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM) haya convocado a mujeres cuyas carreras son todavía incipientes en la mayoría de los casos, o en su etapa inicial en el de otras, para realizar aportaciones desde sus experiencias. Frente al gran reto que impone aportar algo relevante en una especialidad como la nuestra, donde además tenemos mucha menor experiencia que aquellos intelectuales de cepa que fueron convocados por Alejandra Moreno Toscano hace poco más de cuatro décadas,

tomé la decisión de escribir en primera persona algunas reflexiones acerca de la formación profesional que generacionalmente vivimos en las aulas universitarias, particularmente en la Ciudad Universitaria de la UNAM, y dentro del modelo recientemente denominado como “ciencia neoliberal”.

Esta denominación ha causado gran polémica en el presente, y además provoca acaloradas disputas en los ámbitos académicos e intelectuales, así como en la política científica y educativa de nuestro país. Todo ello frente a un nuevo panorama que se ha planteado la ambiciosa labor de dismantelar una serie de valores y creencias devenidas de ese proyecto económico y que, sobre todo, ha reorientado los recursos públicos hacia un modelo de creación de conocimiento que, efectivamente, tenga repercusiones sociales en un sentido amplio.

En consecuencia, en el presente capítulo explicaré a grandes rasgos qué se ha entendido como “ciencia neoliberal” y cómo podríamos caracterizar sus elementos en la disciplina histórica. Posteriormente hablaré de dos de sus características, a saber, la hiper especialización y la instrumentalización del olvido. Y, para concluir, propondré algunos elementos que tocan fundamentalmente a la difusión y la divulgación de la memoria histórica –entendida como un derecho– para plantear la posibilidad de situarnos en este contexto, que considero, es proclive a comprometerse con lo público, en contraposición a los intereses privados, elitistas y hasta mercantiles de la historia.

CIENCIA NEOLIBERAL

Recientemente la política científica de nuestro país ha basado sus premisas en una caracterización y un cuestionamiento de lo que se ha denominado ciencia neoliberal. Ésta alude a la producción científica mexicana del periodo histórico en el que se implementó el neoliberalismo. Puntualmente, aborda las consecuencias de considerar al desarrollo científico, la innovación y la tecnología en el marco del mercado transnacional y extractivista, con consecuencias que recaen en los países periféricos. En consonancia con los paradigmas globales, explica que el modelo bajo el que se financió la investigación en nuestro país fue conformando un esquema que permitió la simulación, la corrupción y el dispendio.

El modelo de ciencia neoliberal se ha explicado primordialmente en términos de las llamadas “ciencias duras”, así como en aquellas de donde podían extraerse patentes o avances aplicables al desarrollo de las in-

dustrias. Ésta también se observa como una de las vías de utilización de recursos públicos para objetivos que beneficiaron, en última instancia, a empresas, corporativos o cadenas de valor que terminaron en la industria privada. El caso más polémico, por sus implicaciones políticas en la disputa coyuntural, fue la utilización de recursos de la ciencia para la empresa Kimberly Clark, propiedad de Claudio X. González, empresario mexicano que ha incursionado en la política a través del financiamiento a diversas organizaciones ciudadanas que abiertamente se aliaron con partidos políticos para contender electoralmente.

La descripción quizá inacabada de ciencia neoliberal es bastante reciente y ha despertado polémicas interesantes a niveles epistémicos, culturales, económicos y, por supuesto, también políticos. En el centro de la conceptualización de la ciencia neoliberal, encontramos en primer lugar la historicidad del conjunto de prácticas y saberes a los que llamamos "ciencia". En el caso de las instituciones (principalmente desde el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología [Conahcyt] del gobierno federal mexicano), el énfasis se ha puesto en la utilización mercantil de los saberes que tienden a una instrumentalización económica desde la innovación y la tecnología; de ahí parte una propuesta que busca contrarrestar estas características en consonancia con un modelo que nominalmente ha planteado transformar el neoliberal.¹

Resulta relevante, en este sentido, un entendimiento contemporáneo sobre las características de la producción científica del pasado reciente, ya que desde una reflexión disciplinar se ha justificado un nuevo paradigma con énfasis en la política pública y las necesidades del proyecto que ha planteado contrarrestar los efectos del neoliberalismo en términos políticos, económicos y culturales. Sobre este último elemento, se distinguen a grandes rasgos una serie de valores supeditados al mercado, como el individualismo, la meritocracia y la justificación de la estratificación social

¹ La Dra. María Elena Álvarez Buylla, directora de Conahcyt, explica que el desarrollo científico se ha entendido tradicionalmente como lineal y natural, cuando en realidad es histórico y político. Por ello, enfatiza, a diferencia de un modelo de producción científica al servicio del capital, se propone que a partir de 2018 la ciencia se considere como "un servicio público, el cual sólo puede adquirir su máximo valor como herramienta al servicio de la transformación orientada por el bienestar social y el cuidado ambiental". Véase más en: María Elena Álvarez, "Ciencia, transformación y esperanza", *La Jornada*.



que deviene de la concentración de la riqueza en manos de un puñado de familias, a costa de la pobreza de las mayorías.

A su vez, desde la disciplina histórica se ha abordado profusamente la tangencialidad de los saberes científicos de acuerdo con su naturaleza situada y contextual, su papel en los sistemas productivos y su influencia en los marcos culturales y sociales. También nuestra profesión ha sido prolífica al analizarse a sí misma desde esa perspectiva. Probablemente como ninguna otra, guarda una conciencia de sí y de ahí que uno de los primeros ejercicios en el proceso de investigación, justamente pone en su sitio y contexto toda idea desarrollada en el pasado. Curiosamente, como sucede con muchos campos de la investigación histórica, este ejercicio tiende a realizarse menos en temporalidades muy recientes, pues resulta metodológicamente complejo alejarnos de nuestro propio horizonte cultural y observar los fenómenos recientes con cierta aspiración de lejanía. Sin embargo, desde mi punto de vista, si pretendemos darle un nuevo significado a la *historia para qué* y también a la *historia para quién*, resulta crucial partir de estas primeras consideraciones sobre los cuestionamientos que, en nuestro presente, están llenando los foros de discusión, pronunciamientos y las conversaciones de sobremesa entre especialistas de todas las áreas del quehacer investigativo y científico.

NEOLIBERALISMO, HIPER ESPECIALIZACIÓN Y OLVIDO

En los siglos XIX y XX la acumulación de los saberes propios de la disciplina histórica era un signo de distinción entre ciertas élites, sobre todo en las cercanas a la política, el derecho y las letras. Es bien conocida la figura del erudito involucrado en diversas áreas que, ya avanzado el siglo XX, se hizo menos común, especialmente tras el enquistamiento de la tecnocracia que, en todas las áreas, comenzó a forjarse a partir de la implantación del modelo económico neoliberal. En la década de 1980 concurrió personal hiper especializado a diversas áreas de la burocracia, con cierto protagonismo de las ciencias económicas. En este contexto se sobrevaloró al estudioso hiper especializado, a diferencia del político o el intelectual que en el siglo XIX y en la posrevolución lograba escaños por su conocimiento histórico, su pericia literaria, su enciclopedismo, sus refinados referentes o hasta su erudito humor periodístico. El intelectual orgánico del neoliberalismo se preciaba más bien por aducir una especialidad incuestionable

y casi única basada en títulos académicos y, de forma muy deseable, provenientes de universidades de algún país del llamado “Primer Mundo”.

En el caso de la Historia, concurrió paralelamente el asentamiento del revisionismo historiográfico de la Revolución mexicana y del porfirismo; ambas interpretaciones confluyeron en el derrumbe de paradigmas forjados en la versión oficial del siglo XX, donde se encumbró un grupo en el poder nacido del movimiento armado de inicios de siglo. Estos temas resultaron cruciales en el respaldo del nuevo proyecto económico global, que también se imponía en México. En contraparte, se valoró de forma distinta la política económica de la dictadura de Díaz (neoporfisismo), al tiempo que se analizaban las consecuencias de la implantación de un régimen de tintes autoritarios bajo la bandera de una revolución institucional.

La producción de nuevas versiones interpretativas tuvo su correlato en la cultura de masas, con difusión a través de programas televisivos, apoyo a documentales difundidos profusamente, revistas de nuevo cuño que dictaban la versión única de la interpretación histórica que acompañaba de cerca a la política y, después de la transición democrática, con el recorte a la enseñanza de la historia en la educación básica. Los gobiernos de inicios de siglo XXI apostaron por la instrumentalización del olvido, en consonancia con un modelo donde las humanidades, las ciencias sociales y las artes estorbaban o eran consideradas ornamentales frente a un discurso que primaba lo técnico sobre lo ideológico. La memoria histórica, en este sentido, no era ni prioritaria ni relevante. Un ejemplo de ello es que, en la conmemoración del Bicentenario de la Independencia, epíteto de la política en torno a la historia, ocurrió una celebración institucional con gran dispendio y pifias descomunales, en la que se colocó una estatua monumental en la plancha del Zócalo que representaba a Benjamín Argumedo, un “traidor” que apoyó el golpe de estado de Victoriano Huerta.

El neoliberalismo presentó un caldo de cultivo propicio para la formación de una élite intelectual desplegada en los espacios académicos, cobijados por grandes presupuestos en las universidades y un sistema de investigación que paulatinamente se fue refinando hacia un modelo de producción cuantitativo e hiper especializado.² Bajo valores como el prestigio que otorgaba la educación y la cultura, así como la erudición,

² Para conocer más sobre ello, véase: Héctor Vera, “El *homo academicus* y la máquina de sumar: profesores universitarios y la evaluación cuantitativa del mérito académico”, *Perfiles educativos*, 2017, vol. 39, n. 155, pp. 87-106.



estas nuevas élites de intelectuales forjaron las instituciones educativas y culturales de gran calado, a la vez que reforzaron las estructuras jerárquicas, verticales y patriarcales, que perviven hasta el presente, en el campo formativo y del conocimiento.

Por otra parte, también en la década de 1980 se consolidó un fenómeno inédito, resultado de las luchas estudiantiles de la segunda mitad del siglo XX y de fin de siglo: la masificación de la universidad. La obra que inició Pablo González Casanova en la UNAM, tras el paradigmático movimiento estudiantil del 68, impulsó la opción de que más jóvenes ingresaran a ésta, lo que también inició la apertura en otras universidades estatales. El acceso masivo a la educación superior en pleno orden neoliberal (que en las humanidades retoma un modelo creado para las ciencias basado en la producción de conocimiento encaminado a hallazgos que le sean útiles a la producción tecnológica) determinó una serie de lineamientos en los que nos formamos las generaciones de jóvenes historiadoras que ingresamos a estudiar historia en la primera década del siglo XXI.

Particularmente en la UNAM, las contradicciones de formar masas de jóvenes de diversos estratos socioeconómicos en un modelo de profesionalización orientado prioritariamente a la formación de habilidades de investigación hiper especializada, saltaban a la vista desde el primer semestre. Aunque era común la concurrencia de personas que acudían a estudiar Historia como segunda profesión, puesto que es sabido que no es prometedora en términos de salario y subsistencia, la mayoría teníamos la intención de formarnos profesionalmente y ejercer en cualquiera de sus áreas. La investigación formal se presentaba como un anhelo generalizado, no únicamente por la satisfacción personal y vocacional, sino por la conciencia temprana de que había una posibilidad de acceder a un espacio de élite, revestido de prestigio y a una remuneración que está en el estrato alto de la clase media.

Sin embargo, bien pronto se descubrían las dificultades de ese acceso, reservado en algunos casos (como secreto a voces) para quienes tenían ventajas de inicio como vínculos familiares, profesionales o políticos que facilitarían su ingreso a los escasos espacios disponibles. Sin demeritar a quienes acceden, ocupan y ejecutan su profesión en esos espacios, es notorio que la licenciatura y los posgrados en historia forman a un número muy superior de personas en comparación con el número de plazas o espacios formales en donde se puede ejercer la investigación de tiempo completo. Además, es patente la disputa de investigadores de edad

avanzada frente al ingreso del perfil de “joven investigador”, formado en el modelo neoliberal y, por lo tanto, preparado sistemáticamente para la cuantificación académica.³

Por otra parte, en el camino para ir juntando puntos que, en el modelo cuantitativo de la ciencia neoliberal, podrían acercar al aspirante a un espacio de subsistencia académica, suele ocurrir que, en la mayoría de los casos y al menos en sus inicios, deba optar por ejercer una labor precarizada como becario sin salario digno, seguridad y prestaciones. Estudiar posgrados, además, en muchos casos pasa por acercarse a las líneas de investigación dictadas por las instituciones, siempre de forma hiperespecializada y muy pocas veces con un asidero en los acontecimientos presentes, mucho menos políticamente comprometidos. Al menos no de forma explícita.

En este sentido es notorio que, sobre todo para las ciencias sociales, se extendió una valoración (aunque no era necesariamente explícita) del ideal falaz de neutralidad. Aunque en el ambiente político estudiantil se respira actividad y compromiso político, en las áreas académicas de la disciplina histórica más bien se valora la lejanía respecto a los acontecimientos y procesos, a los que difícilmente se acude para explicar o reflexionar sobre el presente y de los cuales incluso es deseable que se enfoquen en una explicación redonda de sí mismos. Llama la atención, en este sentido, que se valoren obras canónicas de historiadores e historiadoras que lograron hacer explicaciones trascendentales e imprescindibles de grandes procesos históricos, como las reflexiones de Katz o Womack sobre la Revolución mexicana, con elementos que pueden ayudar a entender prácticamente cualquier otro proceso, siempre y cuando éstas se hayan facturado en el extranjero. Se intuye que el tren de acumulación cuantitativa tiene como consecuencia la imposibilidad de dedicar años o décadas al estudio detenido de un tema amplio o global, y resulta mucho más redituable, para cumplir con los requerimientos y puntos, realizar un conjunto de artículos, o bien coordinar o participar en libros que compilan capítulos.

Ante estas circunstancias, que son bien conocidas en el gremio, aunque no necesariamente por las y los lectores no especialistas de libros de historia y que mantienen al género como uno de los más vendidos en las librerías, es pertinente preguntarnos si acaso existe la posibilidad de que

³ Héctor Vera, “Baby doctors vs. baby boomers: El conflicto generacional entre académicos universitarios”, *Revista Común*.



la disciplina adquiriera nuevos significados o derroteros, con una vinculación social tal como se ha descrito, a manera de anhelo y proyecto, para otras áreas de la investigación. De ser así, también vale la pena pensar en el papel de las academias formales, en las posibilidades de investigar y aportar a la memoria colectiva fuera de ellas, así como en la importancia de los espacios educativos formales para la aspiración compartida de que el conocimiento histórico tenga relevancia en la interpretación del presente, más allá del conjunto inconexo de datos o los planteamientos vacuos de que la historia es maestra de la vida o ayuda a no repetir errores.

UN MODELO DE HISTORIA NO NEOLIBERAL, ¿PARA QUIÉN?

La historia es una materia imprescindible para la comprensión del mundo y como seres humanos, adquirimos una necesidad innata de conocer el pasado, comenzando por el que traza nuestras propias genealogías y experiencias. Cuando desde la ciencia histórica se explica o se brinda conciencia del pasado a públicos amplios, sobre todo si se hace desde los márgenes del mercado, se suele ponderar su difusión como entretenimiento, o bien, como un conocimiento lleno de datos que ayuda a revestir a escuchas y espectadores de una especie de cultura ornamental, que redundaba en un signo de estatus o prestigio. Esta segunda cualidad es común en ciertos espacios de élite, en donde conocer se considera sinónimo de poseer, en este caso, cultura, tiempo libre para obtenerla o recursos para haberla conocido en carne propia a través del turismo o la posesión de libros (entendidos como objetos de lujo).

A estos actos de cercanía en que historiadoras salen del espacio habitual (profundamente endogámico de las actividades académicas o universitarias) se les denomina difusión o divulgación, que son dos cosas distintas: difusión se refiere a un proceso de expandir el conocimiento generado en cierta materia, para que llegue a más personas. Divulgación, por otra parte, define más bien al proceso en el que ese conocimiento se transforma para volverse más asequible a público no especializado; por ello cambia sus lenguajes o formatos y usualmente deja de lado la aridez de la narrativa científica. En este sentido, como resultado de la naturaleza de la ciencia cuantitativa, la función social de la historia o su divulgación llegan a considerarse como secundarias o poco relevantes. El conocimiento histórico o la memoria, en este esquema, aunque mayoritariamente se

financia con recursos públicos, no tenía entre sus prioridades el que se conociera ampliamente.

Recientemente los sistemas de cualificación de los métodos de investigación han comenzado a considerar a la difusión o divulgación dentro de los puntajes, y ello podría tener resultados positivos para la ciudadanía, que ha recibido una educación formal con varios años de la materia de Historia, sin que ello necesariamente implique un conocimiento profundo del campo, usualmente más relacionado con temas de civismo, turismo y cultura patria. La posibilidad de acceder a través de diversas vías a interpretaciones y posturas diferentes e incluso a espacios en donde se demuestre su construcción, podría ayudar a que este conocimiento pase a ser relevante en la comprensión del mundo, el entendimiento de comunidades en las que se desenvuelve y la importancia de la conservación patrimonial. También, que llegue a influir en los procesos de politización que buscan acentuarse con las propuestas más recientes de profundizar la participación de la ciudadanía por medio de la realización de consultas, las cuales ya han comenzado a formar parte del ejercicio ciudadano en un nuevo modelo de democracia.

El olvido instrumentalizado por el neoliberalismo había tenido, entre otras consecuencias, que la divulgación estuviera acaparada por la vía del conocimiento ornamental y del entretenimiento carente de reflexión crítica. En este sentido la lucrativa industria editorial, que llena sus top 10 de ventas siempre con más de un libro de Historia, muchas veces no cumplía estándares mínimos de investigación. Por otra parte, un fenómeno más reciente, a diferencia del momento en que la difusión masiva ocurría a través de medios unidireccionales (libros, tv, radio, cine), a partir de la utilización de herramientas digitales por nuevas generaciones de historiadoras e historiadores se han explorado nuevas formas de explicar el pasado en medio de la tradicional preponderancia de transmitir Historia de forma escrita.

Sin embargo, en este fenómeno también se sigue valorando, cuantificando y gratificando la cantidad. Llegar a un número enorme de escuchas, vender millones de libros, descargas de podcast o estar en el top de Spotify. Se considera que cuantas más personas se empapan de ese conocimiento, más exitoso es el proyecto, dejando de lado un elemento del que se ha abordado poco: que ese conocimiento sea significativo. Este elemento, lo “significativo”, que es subjetivo y por lo tanto incuantificable, está escasamente explorado. Se asume que la formación de los estados



nacionales liberales, materia y eje que guía los programas y los currículos educativos, es parte integral de la construcción de ciudadanía (porque, de hecho, lo es) pero eso por sí mismo no vuelve realmente significativos esos conocimientos ni éstos deberían necesariamente agotarse ahí.

En este sentido, una labor nodal del conocimiento histórico tendrá que ver indefectiblemente con lo que nos conforma como sociedad en conjunto, y la historia patria (por más que esté de moda renegarla) nos explica eso. Sin embargo, vuelvo a lo de hacer significativo el conocimiento, si esto es posible, o si incluso debiera o no ser materia de la historia que queremos difundir, y a quién (pregunta que nos reúne). En mi experiencia en la difusión y divulgación de la historia en diversos espacios mediáticos, rescato que nuestra profesión brinda herramientas muy valiosas para explicar e interpretar el presente, a través de alusiones que no corren como paralelismos entre tiempos distintos, sino que los acontecimientos que vivimos efectivamente responden a procesos que pueden explicarse sólo a través del pasado. El análisis del presente, en cualquier ámbito, por lo tanto, retoma mucho de las experiencias colectivas previas que, como resabios que observamos, presentan continuidades que todavía podemos palpar.

El olvido neoliberal cortó la responsabilidad del especialista en la rama de la Historia para con el pueblo de México, que financia la mayor parte de las investigaciones. En ese sentido, como gremio, hemos fallado al no lograr explicarle a la población los grandes procesos de la historia de nuestro país, haciendo de este conocimiento un elemento significativo de su presente y, por ende, de su futuro. Por otra parte, es innegable que esos grandes procesos también han operado para invisibilizar nuestros entornos más inmediatos, las historias de la conformación de nuestras comunidades, pueblos, colonias, barrios y hasta familias; lo que nos ha conformado y que no necesariamente está en los libros, pero es memoria viva e invaluable.

Sin duda la generación de conocimientos hiperespecializados es necesaria para la profesión, de la misma forma que son imprescindibles otras disciplinas como la archivística, pero si nos formaron en el pleno apogeo de la cuantificación neoliberal, del anhelo de investigar en una torre de marfil alejada de los problemas sociales apremiantes de nuestro entorno, en espacios elitistas y endogámicos, quizá podríamos imaginar una ruptura de paradigmas donde se valore la importancia de nuestros conocimientos fuera de las burbujas a las que los confinó la hiper espe-

cialización, la instrumentalización del olvido y la producción cuantitativa del conocimiento. Asimismo, observar que la memoria histórica es fundamentalmente un derecho y el patrimonio histórico, arqueológico, documental y material, le pertenece a la sociedad en su conjunto. Para ello, se requiere su valoración, por encima de los intereses del mercado.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

VERA, Héctor, “El *homo academicus* y la máquina de sumar: profesores universitarios y la evaluación cuantitativa del mérito académico”, *Perfiles educativos*, México, vol. 39, núm. 155, 2017, pp. 87-106.

Electrónicas

ÁLVAREZ, María Elena, “Ciencia, transformación y esperanza”, *La Jornada*, México, 16 de abril del 2023, disponible en: <<https://www.jornada.com.mx/notas/2021/10/18/politica/ciencia-transformacion-y-esperanza-maria-elena-alvarez-buylla-i/>> (Consultado: 18/06/2023).

VERA, Héctor, “Baby doctors vs. baby boomers: El conflicto generacional entre académicos universitarios”, *Revista Común*, México, 25 de abril de 2023, disponible en: <https://revistacomun.com/blog/baby-doctors-vs-baby-boomers-el-conflicto-generacional-entre-academicos-universitarios/?amp#_ftn-ref1> (Consultado: 22/06/2023).



La historia de los pueblos: una historia viva y en construcción

Tatiana Pérez Ramírez

Es un gusto poder tratar la clásica pregunta de “Historia, ¿para qué?” Hablar del sentido de la historia es uno de los temas apasionantes y fuente inagotable que ha sido motivo de discusión y controversia desde los tiempos antiguos. Podríamos citar una extensa bibliografía, pero sin duda, el libro que dio pauta a que se hiciera este ciclo de conferencias se mantiene vigente en el presente. De hecho, ese trabajo siempre ha rondado en mi cabeza, desde el impulso inicial de juventud hasta mi día a día.

Hace poco tiempo estuve en la presentación de un libro en un municipio del Estado de México. De mi centro de investigación, El Colegio Mexiquense, fuimos con una mesa itinerante al municipio de Atlacomulco. Cuando llegué a la casa de cultura me encontré con un público que nunca hubiera imaginado: estudiantes de secundaria. Hablé con el temor de que se durmieran, pero por suerte no sucedió eso. Para mi sorpresa participaron en la ronda de preguntas. Una de las inquietudes de un adolescente resonó como una bomba molotov en medio del escenario porque dijo: “si la historia la hacen los poderosos, ¿para qué sirven esos libros como el que se está presentando?”.

Cuando me tocó responder, le dije que esa inquietud era pertinente, válida y necesaria porque eso nos interrogábamos quienes nos dedicamos a la historia. Precisamente, recordé algunos de los fragmentos escritos por Adolfo Gilly en el capítulo “La historia como crítica o como discurso del poder”. De forma clara, Gilly señala que, en efecto, la historia puede justificar el ascenso de un grupo poderoso y puede ser también una herramienta de la élite para hacer creer que es natural el que determinadas personas ejerzan el poder político sobre otras. Si se construye una narrativa histórica desde el poder se puede normalizar la subordinación de clase,

etnia y género. En ese sentido, las formas de dominación pueden verse como inmutables.

Pero no es la única finalidad de la historia, nos dice este historiador argentino. Hay otra cara de la moneda y es que también sirve para criticar a ese poder. Al desempolvar pasajes olvidados o dar a conocer información de los grupos subordinados, se puede poner en tela de juicio esa dominación. Si se le cuestiona, se puede abrir la pauta para ver que es cambiante y transitoria. En eso radica la diferencia entre el conservar o el transformar.

Ahora bien, en esta parte de cuestionar el orden existente, de ver las posibilidades de transformar, es importante poner en el escenario a aquellos grupos que han sido dominados y acallados por los poderosos. Hay muchos autores que se refieren a esta mirada, por eso traigo a este texto al historiador inglés Edward Palmer Thompson, quien decía que detrás de los “actores principales de la historia” –entiéndase a los dirigentes, políticos, pensadores– aparecen en la palestra de la historia esos “actores secundarios” que se habían considerado “meros figurantes”, aquellos que regularmente no están en los registros, pero que participan activamente de diversas formas.

Otro historiador que abona a esta perspectiva es Ranajit Guha –el fundador de la revista *Subaltern Studies*– quien invitó a considerar a esas voces pequeñas que no pueden ser escuchadas porque son silenciadas por mandos del Estado. Guha destacó la historia de los grupos subalternos en la India cuya esfera de acción y organización se había omitido al momento de construir la nación.

No me detengo a hablar de más estudiosos, si bien la teoría es importante, no podemos dejar de lado la práctica. Desde estudiante me interesaba saber qué había sucedido con estos grupos subalternos y por ello me fui al trabajo de campo. Claro está que no puedo omitir un dato relevante: yo soy oaxaqueña de la Sierra Juárez y mi espacio de acción desde la niñez ha sido mi pueblo. En la vida adulta, como historiadora, me dediqué a desentrañar la historia de los pueblos e investigué en Michoacán, Bolivia y Oaxaca. Ahí encontré a esos “actores secundarios”, a esas personas que “no son importantes” para la historia pero que con sus acciones renuevan una dinámica organizativa a nivel local que ha persistido por siglos.

Al andar en los municipios, preguntando por el pasado y por la documentación que aún se conserva, tenía que explicar constantemente a los pobladores de ese lugar para qué hacía eso. Mis respuestas siempre fueron en el sentido de conocer qué se sabe de sus ancestros, de dónde provienen,

qué han vivido, cómo se han organizado, cómo han enfrentado las crisis y las guerras. Exponía que estaba ahí para conocer una larga historia de resistencia y de adaptación al medio a través del tiempo. Ponía énfasis en la importancia de dar constancia de la vida de poblaciones que no se sabía que existían. A ese proceso se refería Guillermo Bonfil Batalla con el título de su capítulo “Historias que todavía no son historia”, que están en construcción.

Por ello, al estudiar los pasajes históricos conviene dejar de centrar la atención exclusivamente en los dirigentes y trasladar la mirada hacia los hombres y las mujeres que apoyaron y participaron en procesos políticos en momentos de quiebre y convulsión como son las revoluciones, los levantamientos armados y las rebeliones. Es posible centrarse en esas coyunturas sin dejar de lado que, en términos históricos, nos encontramos con poblaciones que han existido por mucho tiempo.

Conviene señalar que tampoco se propone volver a escribir sendas gloriosas o idealizaciones. No se trata de ver la historia de los pueblos indígenas de manera romántica puesto que son grupos sociales que en su interior se dividen en relaciones de poder. Son grupos estratificados donde hay jerarquías y también hay relaciones desiguales. Son agrupaciones altamente patriarcales donde los lugares de poder y de toma de decisiones son para los hombres. En años recientes, las mujeres han comenzado a ocupar estos espacios públicos de poder. Pero no se debe de dejar de lado que hay conflictos internos y disputas. Esos también son tópicos para historiar y para comprender los motivos de la fragmentación o la imposibilidad de las alianzas frente a los grupos dominantes. Adviértase también que no se trata de voltear la historia y omitir a los “actores principales”, se trata de analizar la interacción entre estos grupos y el cómo se modifican sus identidades y posiciones.

Una aclaración más. Cuando se habla de retomar o dar a conocer estas historias que aún no son historias, quien escribe no se asume como portavoz de los pueblos ni agente iluminador de quienes habitan los municipios. Lejos de ese tipo de condescendencias, se propone de forma modesta que, desde el oficio de la historiadora, es posible saber y conocer un poco más del pasado y comprender mejor el presente.

En suma, la historia, ¿para qué? Para construir narrativas desafiantes a aquellas hegemónicas y hechas por los poderosos o grupos dominantes (en términos de clase, etnia y género). Para posicionar en el justo lugar a esos “actores secundarios” o esa gente “sin importancia”, que construyen



y forman parte del estado en contracorriente a la historia de bronce o la historia de los vencedores.

IMPLICACIONES Y RIESGOS DE ENSEÑAR Y DIFUNDIR LA HISTORIA

En su clásico trabajo, el historiador francés Fernand Braudel señaló que “la historia es hija de su tiempo. Su preocupación es, pues, la misma que pesa sobre nuestros corazones y nuestros espíritus”.¹ Retomo esta cita porque el hacer la historia de los pueblos nos remite a vivir y convivir con el pasado. En los recorridos de trabajo de campo con grupos indígenas, hay una constante en la desconfianza del por qué una está ahí hurgando en el pasado. La misma gente se pregunta las intenciones y los motivos. El ambiente de desconfianza no es menor y se entiende por los abusos sufridos por quienes llegan de afuera. Pero esta incertidumbre es mutua. Quien investiga también se enfrenta a riesgos al entrar en contacto con la población. El ambiente de hostilidad puede ser amenazante y detonar en los pasajes menos esperados.

En ese sentido cuento una anécdota que me marcó de forma dramática cuando estaba haciendo mi tesis de doctorado. En mis viajes por la Sierra Juárez llegué a un pueblo donde tuve acceso a la documentación de mediados del siglo XIX. En esos documentos se denunciaba un ataque a ese pueblo con descripciones dolorosas y violentas. Los agresores eran del pueblo vecino. Ahora bien, es necesario apuntar que esos dos pueblos (en donde me encontraba y el vecino) tenían conflictos por límites de tierras desde hacía mucho tiempo. Su enemistad era reconocida en la región.

Al mencionar este evento, cuando veíamos la documentación en la sala del cabildo, la llama de esas rencillas se volvió a encender. El presidente municipal tomó el megáfono y llamó a los ancianos del pueblo para preguntar qué sabían. Después de unos minutos de espera, llevaron a una mujer mayor de cabello canoso y trenzado que caminó con miedo hacia donde estábamos. Nos sentaron una a lado de la otra para interrogarnos por algo que había pasado hace más de un siglo y medio atrás. Por la inquietud y preocupación de todos los asistentes, parecía que habíamos viajado en el tiempo y que ese ataque había sucedido unos días atrás. Toda

¹ Fernand Braudel, *La historia y las ciencias sociales*, p. 19.

la conversación con ella se dio en un idioma que yo desconozco, pero por las reacciones y gestos me di cuenta de que no sabía nada o decía no saber.

Mis interlocutores mostraron molestia y coraje ante la falta de respuestas. Se generó un ambiente de desazón por no saber más y no poder tener a los culpables porque no había más en la memoria de esa mujer. En ese momento, por mi mente vislumbré varios escenarios, el más positivo trata de un escape estelar, el menos alentador me ponía en una situación de peligro. Después de eso, quisieron obtener más información y ver la posibilidad de volver a checar el tema de sus límites territoriales. Yo estaba en shock y asustada de no tener idea de cómo salir de ese lugar, pero también estaba sorprendida porque eso era lo que en la teoría se dice tratar con la historia viva, que para ese momento pensaba era una “historia candente”.

Afortunadamente salí de ahí ilesa y en buenos términos con mis anfitriones, pero me llevé el susto de la vida y muchas reflexiones. Pensé en la responsabilidad de estar tratando con la gente y su historia, de los riesgos en el manejo de la información, de lo delicado de tratar algunos temas entre pueblos en conflicto. De que, con la ingenuidad de hacer una investigación para obtener un grado académico, puedes generar un problema grande y verdadero. El hacer una investigación histórica mal llevada puede generar un conflicto. Un detalle o una mención puede ser la chispa para encender enemistades. Una persona que haga uso de los datos históricos o que maneja documentos de los pueblos puede incidir en crear disputas o enfrentamientos. Aquello que había leído en la teoría y que muchos estudiosos mencionan se siente de forma distinta cuando lo estás viviendo en carne propia.

Desde entonces, me quedó muy presente algo que comento siempre en el aula: la historia es una herramienta poderosa de sentido, identidad y significado; claro que puede ser una herramienta usada con fines políticos. Posiblemente haya agentes que se han beneficiado de ello y es un tema para analizar. En ese sentido, destaco que el hacer investigación histórica implica cuidado, compromiso y ética. Se trata de actuar con mucha responsabilidad porque estamos hablando del pasado que se ve con los fines e intereses del presente.

El mismo compromiso ya expresado es el que se da en el aula para la enseñanza. Hay que cotejar y documentar todo lo que se está diciendo. Hay que actuar con honestidad con el manejo de los materiales. Lo mismo sucede con la difusión de la historia de un determinado grupo, región y localidad. No se puede omitir que la construcción de las narrativas histó-



ricas está en función de la formación del estado. Por eso importa ver qué sí se muestra, se omite, se enfatiza o se olvida. Por eso lo que hacemos tiene implicaciones y riesgos, porque en la historia estamos tratando con seres humanos, es una materia viva y tiene un papel relevante en la arena de la disputa ideológica.

LÍMITES Y RETOS QUE ACTUALMENTE ENFRENTA LA INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA HISTÓRICA

Los límites para la investigación están relacionados con la falta de recursos. Vivimos en un escenario general donde los incentivos a la investigación se reducen, más aún si se trata de las humanidades. Nos encontramos en un periodo de austeridad que puede ser costoso para el desarrollo de la actividad académica. En mi caso particular, el tema problemático es el financiamiento del trabajo de campo. Regularmente, la labor de historiar tiene como base el archivo. Los repositorios documentales más grandes y mejor organizados se encuentran en las ciudades. Véase al Archivo General de la Nación cuya ubicación es la Ciudad de México. Este sitio es un referente obligado. No obstante, para quienes nos interesa la historia de los pueblos es necesario trasladarnos hacia los municipios y enfrentarnos a una serie de requisitos para obtener con suerte algo de información.

No es lo mismo trabajar en un archivo establecido con horarios y de fácil acceso con catálogos, que trabajar en los archivos municipales y enfrentarse a la incertidumbre. Antes que nada, se requiere pedir permiso a los distintos espacios de gobierno local para poder tener acceso. Ir con el presidente municipal, luego el cabildo, la asamblea comunitaria y, en algunos casos, tener el visto bueno de los grupos de notables. Si se obtiene el permiso, viene la inmersión en un espacio donde hay cajas de todo tipo y los documentos a veces tienen cierto orden cronológico. No hay horarios específicos para estar y la auscultación puede durar semanas o meses con resultados no tan exitosos. Revisar eso lleva tiempo, más de lo marcado por las instituciones.

Lo descrito implica hacer trabajo de campo. Ir a los municipios y a la región de estudio. A modo de trabajo etnográfico se va al terreno. Para disciplinas como la antropología esto resulta natural y se contempla como una actividad esencial. Pero para los estudiosos de la historia no es común. Por ello, el financiamiento es una limitación que impacta en las condiciones para hacer una investigación. Lo ideal es ir con un equipo de

hombres y mujeres jóvenes que aguanten los recorridos y las horas en carretera. En mi caso, arrancó con ciertos apoyos institucionales, aunque también pongo de mis recursos.

El tener un equipo sirve para atender cuestiones técnicas, pero también es vital para el acompañamiento y la seguridad. Mencionaba ya los riesgos de ir a campo. Siempre recomiendo ir acompañada. Al inicio cuando empecé, agarraba la mochila y tomaba el bus yo sola. Me dirigía a entrevistar y a buscar los documentos. Pero no lo volví a hacer porque comprobé que sí hace la diferencia el que seas mujer. Que llegue una investigadora es distinto a que esté un hombre. No te tratan igual y estás expuesta a abusos de todo tipo. Sí es perceptible ese sentimiento de vulnerabilidad.

En la actualidad me acompaña mi familia (hombres que están a mi lado resguardándome). Al trasladarme en grupo ya no corro tantos riesgos como al inicio de mi carrera cuando me llegaron a decir “que algo buscaba” y no se referían a mi tema de tesis. Lo que no cambia es que a veces al momento de interactuar con la gente del municipio no se dirigen a mí. El presidente municipal o el secretario no me voltean a ver y se comunican con los hombres que están a mi lado. Tengo que esforzarme para que escuchen mi voz, me tomen en cuenta y se interesen en lo que digo.

El quehacer de una investigadora requiere de más y nos enfrentamos a otros desafíos que nuestros colegas no se imaginan. Esto se acrecienta en la medida en que ha crecido la violencia en el país estos últimos años. Cada vez salir a hacer este trabajo es más riesgoso. Pero aclaro que describo todo esto con la finalidad de mostrar aquellos pasajes amargos de la profesión sin llegar a la victimización puesto que tengo conciencia de que me sitúo en un terreno complicado.

Moviéndonos hacia el papel de la enseñanza historiográfica, me parece que, en la medida en que se ha profesionalizado nuestra disciplina, tenemos una variedad importante. Sin exagerar, puedo decir que a nivel latinoamericano contamos con un desarrollo historiográfico más robusto. Es contrastante apreciar que en México hay una cantidad importante de trabajos históricos a diferencia de países del cono sur. Esto también va de la mano con las instituciones dedicadas a la historia y a las fuentes. Sobre este segundo tema, conviene decir que se ha debatido sobre el acceso a la información y que sigue siendo un problema real, aunque hay muchos archivos de acceso público y en condiciones aceptables.



Además, en este mundo global, tenemos la posibilidad de conocer lo que se escribe en otros países. Podemos conectarnos y tejer redes. Más en los tiempos de pandemia, cuando se potencializaron todos estos recursos digitales y la conformación de grupos a la distancia que han dado pie a la formación de seminarios y redes interdisciplinarias e interinstitucionales que trascienden los límites nacionales.

Aunque no está de más decir que tampoco todo es tan armonioso. Algo que puedo mencionar como tema inquietante, es la relación poco cercana que hay entre academias. Es decir, hay acercamiento, pero no necesariamente un diálogo más fructífero. Lo comento especialmente en el caso de Estados Unidos donde hay especialistas en historia de México pero la comunicación no fluye de forma tan exitosa. Esto podría verse como parte de esas relaciones asimétricas y de poder a nivel global. Pero no está de más agregar que para saldar esta distancia se están fomentando los encuentros internacionales entre historiadores y seminarios permanentes entre instituciones que permiten estar en mayor comunicación.

Enumerados los límites y las problemáticas, es oportuno mencionar los pendientes y los desafíos que afrontamos. Como se ha dicho repetidamente, la historia de los pueblos se está construyendo y ahora desde la pluma de las personas descendientes de esas comunidades. De eso da cuenta la historiografía reciente de Oaxaca, por ejemplo. Pero esto requiere ir de la mano de iniciativas para acercar más a la gente con su pasado. Esto puede generarse con el impulso a los museos comunitarios, a las propuestas de crear archivos municipales para resguardar y tratar de manera conveniente los documentos históricos. Es necesario no desestimar la historia oral e incentivar a los jóvenes para que se acerquen a la memoria de la gente mayor. Ya se han dado iniciativas destacadas sobre este tema en los centros académicos de las ciudades; esto puede reeditarse en los municipios.

En cuanto a los acervos, sería oportuno que los historiadores e historiadoras sean tomados en cuenta para la creación de la legislación que trata sobre los archivos. El marco legal debe de considerar las opiniones de los involucrados para formular leyes que permitan el acceso a la información y al conocimiento de nuestro pasado sin restricción.

En el México contemporáneo, las historiadoras tenemos el reto de investigar y escribir sobre la historia de nuestro país. Lo hacemos con distintos enfoques y perspectivas. Lo que aquí se ha leído tiene que ver con la historia de los pueblos donde se encuentra la participación de mujeres y hombres. Uno de los propósitos de los párrafos esgrimidos es mostrar, desde mi lugar de enunciación, la posibilidad de tejer historias que vayan a contrapelo de la visión del poder y de las élites que han dominado y creado la historia oficial.

La idea principal es fomentar una narrativa propia con un acento en la subjetividad de los grupos negados e invisibilizados, mediante investigaciones rigurosas. Finalmente, no dejo de insistir en que la historia se construye desde abajo y que los acontecimientos sociales son resultados de procesos históricos relacionados entre sí; solo de esa manera se pueden entender los cambios históricos que ha vivido y vive nuestro país.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

- BONFIL BATALLA, Guillermo, "Historias que todavía no son historia", en Carlos Pereyra et al., *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI, 2004, pp. 227-245.
- BRAUDEL, Fernand, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1970.
- GILLY, Adolfo, *Historia a contrapelo. Una constelación*, México, Ediciones Era, 2006.
- , "La historia como crítica o como discurso del poder", en Carlos Pereyra et al., *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI, 2004, pp. 195-226.
- GUHA, Ranajit, *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, Barcelona, Crítica, 2002.
- THOMPSON, E. P., *Historia social y antropología*, México, Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora, 1997.



Historia como rescate de la diversidad

Mariana Ímaz Sheinbaum

Me siento muy afortunada y agradecida de haber sido invitada a conmemorar y reflexionar sobre el clásico libro *Historia, ¿para qué?* Es interesante que más de 40 años después de esta publicación podamos seguir abonando a la misma interrogante que se hicieron una serie de pensadores apasionados por las letras, la filosofía y, por supuesto, la historia. Menciono a este libro como un clásico porque como todo texto de cabecera siempre ilumina preguntas, consideraciones y perspectivas nuevas según el momento de la vida en el que se le consulta. Hacía quince años que no abría este libro y gracias a esta invitación a conmemorarlo me reencuentro con estos pensadores y sus textos que ahora me significan nuevas cosas y me remueven otras: la relación de la historia con la verdad y con la política; la enseñanza y difusión del conocimiento histórico; los propósitos de la escritura y del estudio de la historia.

Asimismo, me parece que el esfuerzo de celebrar este libro haciendo una invitación a mujeres académicas es muy significativo. Tenemos que decir y reconocer que sus ensayos están todos escritos por hombres. Hay una advertencia –de una página– al inicio del libro a cargo de Alejandra Moreno Toscano, pero en las reflexiones y en el corpus central del texto no hay una sola mujer. La posición cultural, ideológica, de clase, género, etnia, siempre va impactar nuestra mirada sobre el mundo, es absolutamente inevitable. Así que ahora, la relevante pregunta de para qué sirve la historia es abordada desde nuevos lugares y perspectivas por mujeres académicas. En este sentido, no es sólo la pregunta la que sigue vigente –y seguirá– sino que los textos de estos pensadores también nos permiten tomarlos para mirarlos desde nuestro tiempo. El cuestionamiento, rescate, crítica y expansión que hagamos de ellos permite no sólo recuperar sus reflexiones sino también ir más allá de ellas. Esto es, otra vez, lo que todo texto clásico conlleva.

Me gustaría empezar este escrito hablando sobre una de las grandes fortalezas del estudio de la historia: el rescate de la diversidad. Sin embargo, esa diversidad no siempre fue bienvenida en la historiografía. En los inicios de la academización de la disciplina histórica, es decir, de su institucionalización en las universidades, la historia tenía como fin explicar el origen y justificar la aparición de los nuevos estados nacionales. El gran padre de la historia institucional en Occidente, Leopold von Ranke, buscó el reconocimiento particular, individual e invaluable de cada momento y contexto histórico, renunciando a la idea de progreso o fin determinado, pero instauró un compromiso ontológico y epistemológico en la disciplina histórica que llega hasta nuestros días.

Ranke y la escuela histórica alemana creían en la idea de un pasado fijo, estático, inamovible que estaba contenido en fuentes primarias y al cual teníamos acceso directo. Este compromiso con la existencia *a priori* de un pasado organizado y con significado propio es a lo que llamo “el compromiso ontológico”. En este sentido, como afirmaba Edmundo O’Gorman, se cree que el pasado tiene una naturaleza como la de la Luna, una realidad independiente de nosotros y de nuestra vida. El compromiso epistemológico que se desprende de ello es que la labor del historiador era sólo transmitir el pasado “como realmente fue”, dejando que los hechos “hablen por sí mismos”, sin ninguna clase de intervención o imposición. Dicho de otra forma, se buscaba un tipo de producción histórica inhumana y de historiador deshumanizado, tal y como lo señala O’Gorman.

Estos dos compromisos—ontológico y epistemológico— generaron, además, una idea de verdad en la disciplina en la que sólo existe una visión, una mirada, una historia que contar. Si el pasado es una realidad independiente a nosotros y la labor del historiador consiste en revelar su naturaleza, hay en el fondo del planteamiento rankeano un compromiso con la idea de verdad como correspondencia. Es decir, con la idea de que el objetivo central de la historia tendría que ser el mapeo de una realidad pasada que nos sigue siendo accesible y en la que ni el lenguaje, ni la posición del historiador, ni sus compromisos ideológicos interfieren. De esta manera, la narrativa que propone el historiador *corresponde* con el pasado y su encadenamiento factual.

Es interesante analizar, dentro de esta perspectiva, qué respuesta dan los defensores de la verdad como correspondencia acerca de las distintas versiones que existen sobre un mismo evento histórico. Si existe una y sólo una verdad, y una y sólo una posible manera de representar esa ver-

dad, entonces, ¿cómo explicamos la diversidad? Para Ranke la respuesta a esta pregunta sería, simplemente, que una de las versiones tiene que estar equivocada, incompleta o sesgada, ya que no miró, descubrió o conectó con el pasado. En este sentido, otra gran labor de la escuela alemana y posteriormente la francesa con autores como Langlois y Seignobos, fue generar una metodología particular de la ciencia histórica, haciendo de la crítica de fuentes su manera de reconocer la versión verdadera de la falsa y de reconstruir las cosas “tal cual sucedieron.”

Debido al propio entorno cultural donde la escuela histórica estaba desarrollándose, la gran mayoría de las historias que se produjeron a lo largo del siglo XIX y bien entrado el siglo XX fueron de “los grandes hombres” y “los grandes acontecimientos”. En éstas, el personaje o los personajes principales eran siempre masculinos y no sólo conducían el *telos* narrativo, sino que se consagraban como héroes que había que conmemorar en la memoria colectiva. Esta forma de hacer historia eliminó del panorama al resto de la población que también estaba involucrada y era partícipe del contexto en el que estos “grandes hombres” vivían. En otras palabras, se rescató una mirada, una voz y una perspectiva de la historia, y se dejaron de lado las que salían del canon tradicional: no es que otros actores sociales no tuvieran voz, más bien nunca se les dio la palabra.

Esto, sin duda, se fue transformando en la segunda mitad del siglo XX. Con la incorporación de la historia cultural, de las mentalidades, microhistoria, de las mujeres, subalterna, etcétera, se cuestionó la tradición historiográfica imperante y se le empezó a dar la palabra a muchos otros actores sociales involucrados en los procesos históricos. Asimismo, las temáticas tratadas también fueron cambiando. Ya no sólo se trataba de “los grandes acontecimientos” sino de las vivencias cotidianas, de cómo hombres y mujeres comunes experimentaron su mundo. Así, en el campo histórico se abrió a un panorama absolutamente nuevo. Empezamos a tener historias de personas que nunca habíamos escuchado, sus miradas y vivencias empezaron a importar y a ser dignas de ser incorporadas a la memoria colectiva.

En este sentido, la historia empezó a cultivar y rescatar la diversidad. Una de las grandes frases de la historia cultural es que ya no hay Historia –así con mayúscula– sino historias. La idea de una historiografía universal que pudiera contener y narrar toda la historia humana se desmanteló, ya no hay una lógica, una mirada, un héroe, ahora hay muchas lógicas, miradas, héroes y heroínas. Siendo esta labor increíblemente importante



y reestructuradora del quehacer histórico, no pudo, sin embargo, romper con los compromisos ontológicos y epistemológicos que fundaron a la escuela histórica.

A pesar de que empezó a existir una pluralidad de voces, cada una de ellas buscaba ser plasmada y registrada desde el compromiso de correspondencia: “registrarlas tal como verdaderamente sucedieron”. Así que, aunque había historia de la infancia, de las mujeres, de las clases subalternas, dichas versiones seguían teniendo el compromiso arraigado de que su versión re-presentaba (volvía a presentar) las cosas tal cual habían ocurrido. Ejemplo de ello es que Carlo Ginzburg, uno de los padres de la microhistoria, aseguraba en *El queso y los gusanos* que su narrativa era una “verdadera comprensión” de lo que le ocurrió al molinero Menoquio.

En estas circunstancias, la historia después de los 60’s se encontró con el gran problema de tener que explicar cómo y por qué podemos tener múltiples interpretaciones de una misma cosa. No se trata solamente de exponer la mirada de las mujeres, niños, clases subalternas en la conquista de México, por ejemplo, sino explicar por qué tenemos tantas versiones diferentes de ella. A saber, *La visión de los vencidos* de Miguel León Portilla buscaba ser una propuesta “antihegemónica” de la visión que privilegiaba las fuentes españolas y colocaba a Cortés y sus hombres en el centro de la narrativa. A partir de esa misma mirada contrahegemónica, tenemos significados distintos de lo que ocurrió en el pasado en *¿Quién Conquistó México?* de Federico Navarrete y *La Conquista. Catástrofe de los pueblos originarios*. La incapacidad para establecer un criterio evaluativo que no apele a la tradicional crítica de fuentes o a la idea de verdad como correspondencia ha sido uno de los grandes retos teóricos y filosóficos de la historia que continúa hoy en día.

Parte de lo que busco alumbrar en estas reflexiones es que esta cualidad de tener diversas perspectivas de un mismo evento es una de las grandes fortalezas de la historia porque es importante tanto recuperar las distintas miradas de diversos actores históricos como las formas en las que son analizadas desde el presente. Así como no tenemos una sola manera de enfrentarnos al mundo, tampoco la hay para enfrentarse a las fuentes que nos han dejado. La historia de la historiografía muestra que siempre van a existir múltiples miradas de la Revolución francesa, mexicana o rusa, del Renacimiento o del “descubrimiento” de América. Lo que es increíblemente interesante y rico de notar es que muchas de estas interpretaciones utilizan las mismas fuentes, archivos y aun así obtienen narrati-

vas distintas. Ojo, no estamos hablando aquí de los que niegan hechos o falsifican datos. En este sentido, la disciplina histórica debería tener como fin la cultivación y difusión de diversas perspectivas en vez de tratar de imponer una manera de ver el mundo, de ver el pasado histórico.

Una de las consecuencias positivas de abrazar múltiples perspectivas, es la cultivación de virtudes éticas y epistemológicas necesarias para una mejor cohabitación del mundo. En la ética, por ejemplo, el reconocimiento de la pluralidad trae consigo el respeto a la mirada del otro y el encontrar maneras de convivir desde la diferencia con amabilidad. En términos epistémicos, podemos decir que la incorporación de la pluralidad involucra, entre otras cosas, cultivar la curiosidad, la humildad y la capacidad crítica. Por ello, promovemos una postura filosófica desde la enseñanza, escritura y difusión de la historia que reivindica distintas maneras de ser y estar en el mundo.

Me gustaría detenerme un momento en la idea de la cultivación de la capacidad crítica y cómo la historia debería promover esta virtud. Es innegable que existe y ha existido siempre una hermandad entre historia y política, los autores del texto original, *Historia, ¿para qué?*, lo reconocieron en varios momentos: Carlos Pereyra, por ejemplo, afirma que “el conocimiento histórico funciona al servicio del conservatismo social o al servicio de las luchas populares. La historia nunca es neutral, jamás permanece al margen de la contienda”.¹ Asimismo, Luis Villoro reflexiona que “la historia ha sido, después del mito, una de las formas culturales que más se han utilizado para justificar instituciones, creencias y propósitos comunitarios”.² Por lo que sería ridículo pretender que el discurso histórico está despojado de intereses, ideologías, idiosincrasias y propósitos particulares. Si esto todavía está en duda, véanse los cambios a los libros de texto obligatorios de historia cada vez que un nuevo régimen asume el poder en nuestro país.

La historia es el terreno en donde se debate quién y por qué llegó al poder y se justifica, revisitando y concediéndole un nuevo significado al pasado, el lugar que ocupa ese nuevo régimen en el curso de los acontecimientos. Como afirma Luis González, “hay tantos modos de hacer historia como requerimientos de la vida práctica”.³ Lo que resulta fundamental

¹ Carlos Pereyra, “Historia, ¿para qué?”, p. 22.

² Luis Villoro, “El sentido de la Historia”, p. 44.

³ Luis González y González, “De la múltiple utilización de la Historia”, p. 56.



instaurar en la enseñanza de la historia es la capacidad para discernir cómo hacemos que los hechos del pasado sean significativos hoy, cómo los recuperamos, qué sentido les damos para hacer del análisis histórico una herramienta útil.

Aquí sin duda se pone en jaque el concepto de verdad tan cultivado desde Ranke. Ver las perspectivas históricas con una utilidad para el presente implica rescatar las cosas no “tal como verdaderamente sucedieron” sino resignificarlas y entenderlas desde nuevos lugares. Otra vez, no estoy defendiendo una postura en la que la invención o la mentira deliberada tengan cabida en el discurso histórico. Más bien reconozco que vamos a tener distintas versiones de lo que ocurrió dependiendo del presente desde el que miremos y que se esté queriendo explicar. No se trata, tampoco, de discutir o poner en tela de juicio si Cortés “realmente” llegó a las costas de Veracruz en 1519 o si Colón “realmente” pisó tierras americanas en 1492. De lo que se trata aquí es de determinar *el sentido* que tuvieron esos acontecimientos en la historia de nuestros países y qué relevancia tiene eso para nosotros hoy, mañana y en el futuro. Es precisamente *el sentido* el que debe permanecer abierto estando siempre sujeto a debates y renovaciones.

Piénsese de nuevo en las distintas interpretaciones sobre la conquista de México que empezaron a emerger en el 2019 a raíz de la conmemoración de los 500 años de la caída de Tenochtitlán. La idea de “conquista” se puso en jaque: ¿nos conquistaron?, ¿nos invadieron?, ¿conmemoramos la resistencia?, ¿lo entendemos como catástrofe, como encuentro? Es evidente que las distintas miradas sobre lo acontecido entre 1519-1521 buscan explicar no sólo lo ocurrido en esas fechas sino cómo eso sigue teniendo repercusiones hoy. Cada interpretación selecciona, integra, descarta, reconoce, desconoce y coloca a una figura como centro de la narrativa para producir un entendimiento –*un sentido*– del México contemporáneo y de fenómenos particulares que se rastrean en el pasado.

Federico Navarrete, por ejemplo, dice que vivimos un trauma de la conquista por ser siempre identificados con los “indígenas vencidos”. Hay un complejo y una incapacidad de sentir orgullo por nosotros mismos que proviene de un entendimiento muy particular de este episodio de la historia de México. Debido a ello, Navarrete propone una mirada distinta de dicho evento en la que Cortés y sus hombres fueron utilizados por los enemigos de los mexicas para derrotarlos. Cortés no “descifra” el mundo mesoamericano, los indígenas aliados descifran la coyuntura de Cortés y

la aprovechan para sus propios propósitos. Más allá de si se está de acuerdo con esta visión o no, lo interesante es mostrar que el resignificar la historia tiene propósitos pragmáticos. Resignificar la conquista implica abrir el pasado para cuestionarlo, pero también, en este caso concreto, para explicar el racismo y clasismo que vivimos actualmente en nuestro país.

Vuelvo entonces a la idea de la cultivación de la capacidad crítica. Entendiendo que el discurso histórico siempre va a estar cargado de posicionamientos, lo que debemos fomentar es la capacidad para poder criticar y elegir narrativas dependiendo de la utilidad que tengan para el presente. Por ende, la crítica no sólo debe estar dirigida a dismantelar visiones tradicionales que se vuelven obsoletas para explicar problemas y necesidades presentes, sino también ayudarnos a elegir qué narrativa ofrece reparaciones y la posibilidad de restaurar desde lo político injusticias sociales tan arraigadas. Creo que la frase de Carlos Monsiváis en el libro *Historia, ¿para qué?* de “convertir al pasado en un instrumento crítico”⁴ puede ser leída desde estas reflexiones.

La enseñanza de la historia ha estado, sin duda, marcada por la idea de que existe sólo un pasado histórico, una narrativa que refleja las cosas “tal cual sucedieron”. Sobre todo, a nivel de educación básica, se ha caracterizado por la evaluación de la memorización de fechas, personajes y episodios que, aunque cambian y se resignifican en las nuevas ediciones de los libros de texto, repiten la narrativa dominante. Es decir, en lugar de enseñar la perspectiva crítica, la curiosidad y asombro por maneras plurales de entender al mundo, se impone una perspectiva que tiene que ser repetida y memorizada.

Una de las formas en la que podemos resignificar y re-entender las aportaciones de la historia empieza, precisamente, en la educación. Empezar a evaluar la capacidad que tienen los estudiantes de generar una estructura coherente que explica qué ocurrió en un momento y un lugar determinado a partir de una diversidad de datos, puede abrir el campo de la enseñanza de la historia a una nueva tarea. Cultivar la creación de narrativas nos permitirá ir más allá del “dato duro” y privilegiar cómo es que la información se hermana y cobra sentido cuando se cuenta en una historia. Expandir el campo de la historia hacia el reconocimiento de las capacidades narrativas también contribuirá a que los estudiantes entiendan que el pasado no es una cosa estática, inamovible e independiente a

⁴ Carlos Monsiváis, “La pasión de la Historia”, p. 171.



nosotros como la Luna, sino que somos nosotros quienes le asignamos un sentido y podemos resignificarlo.

Lo anterior es cierto tanto para la formación de narrativas nacionales y de historia colectiva como para nuestras narrativas individuales. Las vivencias y experiencias personales siempre van a cobrar un sentido y un significado distinto dependiendo de la época de vida en la que las miremos. En *El ser y la Nada*, Sartre se preguntaba sobre aquella crisis mística de los quince años, “¿quién decidirá si «ha sido un puro accidente de la pubertad o, por el contrario, el primer signo de una conversión futura? Yo, según decida o no –a los veinte, a los treinta años– convertirme”.⁵ Elegir el significado de nuestras vivencias depende de nosotros. Nuestra narrativa personal es un proceso fundamental que nos permite definir quiénes somos y que eso que somos siempre puede ser retramado. El volver sobre nosotros involucra también un proceso terapéutico en el que los momentos difíciles, duros o traumáticos, los posicionamos desde un lugar en el que otros aspectos de nuestra vida cobran importancia y permiten que el trauma se recoloque. En consecuencia, construimos narrativas para generar identidades tanto individuales como colectivas. Los significados que pueden tener esas narrativas siempre serán reinventados dependiendo de las necesidades del momento actual.

En ese sentido, permitir que los estudiantes cultiven esta habilidad narrativa fomenta sin duda la capacidad crítica: qué información incorporas, qué dejas fuera, qué personajes son primarios y cuáles dejas en un segundo plano, son decisiones que responden a un criterio que también tiene que ser reflexionado. Dicho de otro modo, no sólo es central determinar qué información y personajes incorporamos, sino por qué esos y no otros, bajo qué punto de vista estamos determinando y eligiendo nuestra información. Nótese que, si esto fuera enseñado en las clases de historia, la reflexión crítica se vuelve central. Dicha crítica se vuelve además importante en un mundo en donde el acceso y la cantidad de información que tenemos se vuelve cada vez mayor. Asimismo, se vuelve evidente en esta labor que la diversidad no es algo a combatir, sino el estado natural con el que nos relacionamos y cohabitamos con el mundo. En lugar de eliminarla en búsqueda de una verdad, cultivemos la idea de que la historia siempre se escribe con un propósito práctico y por eso siempre va a haber

⁵ Jean-Paul Sartre, *El ser y la Nada*, p. 306

múltiples narrativas que cumplen distintos propósitos. El punto es cultivar un espíritu crítico que nos permita evaluarlas.

Preguntarnos hoy, “historia, ¿para qué?”, debe visualizar siempre las necesidades del presente. El historiador y filósofo norteamericano Hayden White afirmaba que elegimos nuestro pasado de la misma manera en que elegimos nuestro futuro. Elegir el pasado implica abrirlo, resignificarlo y utilizarlo para vivir una vida más digna y plena. Finalmente, el relato histórico no sólo aporta a la comprensión de cómo llegamos a ser lo que somos, sino también lo que podemos llegar a ser.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis, “De la múltiple utilización de la Historia”, en Carlos Pereyra *et al.*, *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI, 1980, pp. 53-74.

MONSIVÁIS, Carlos, “La pasión de la Historia”, en Carlos Pereyra *et al.*, *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI, 1980, pp. 169-194.

NAVARRETE, Federico, *¿Quién Conquistó México?*, México, Debate, 2019.

O’GORMAN, Edmundo, “Consideraciones sobre la verdad en historia”, en Álvaro Matute (sel. y pres.), *Ensayos de filosofía de la historia*, México, UNAM-IIIH, 2007, pp. 13-20.

PEREYRA, Carlos, “Historia, ¿para qué?”, en Carlos Pereyra *et al.*, *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI, 1980, pp. 9-32.

SARTRE, Jean-Paul, *El ser y la Nada*, Miguel Ángel Virasoro (T.), Buenos Aires, Iberoamericana (2a ed.), 1954.

VILLORO, Luis, “El sentido de la Historia”, en Carlos Pereyra *et al.*, *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI, 1980, pp. 33-52.

WHITE, Hayden, “The Burden of History”, *History and Theory*, Estados Unidos, vol. 5, núm. 2, 1966, pp. 111-134.



Memoria(s) e Historia(s) desde el Reino Animalia

Wendy González García

Para reflexionar sobre la compleja relación entre historia y memoria, qué mejor lugar que hacerlo desde la imagen tan presente en mi mente de *Grape Kun*, un hermoso pingüino de Humboldt que perdió a su pareja y gran amor llamada *Midori* con quien cohabitó por más de 10 años. Su pingüina decidió dejarlo por un pingüino más joven tras procrear una cría, la cual fue retirada de la pareja, cuestión que atizó más la separación y que rompería el corazón de *Grape Kun*.¹

Sin embargo, para la extrañeza de los habitantes del santuario donde vivía, notaron que se había enamorado nuevamente de *Hululu*² (un cartel publicitario con la silueta de una humana-pingüina a la manera *anime*). Pasaba día y noche a su lado, mirando a su nuevo y gran amor, incluso, le bailaba el más bello ritual de pasión al extender sus alas y poner su pico hacia arriba entonando una delicada sonata, declarando y profesando eterno amor. Hasta que un día, un tifón en el caótico mar del Pacífico hizo que retiraran a *Hululu*, lo que sumiría en una infinita tristeza a *Grape Kun*, quien pasaría su existencia decaído y negándose a comer en señal de protesta ante el retiro de su amor (la imagen), cuestión que hizo que volvieran a colocar la silueta de cartón de su pingüina *Hululu*.

Grape Kun vivía su historia de amor para admiración de todos, quienes atónitos se preguntaban por el amor “platónico” de este bello ejemplar de la naturaleza. Creo que nadie se imaginaba cuánto la amaba hasta que

¹ La historia de *Grape Kun* es aún más triste de lo que puede ser narrada, se trata de una historia de amor con un final (in)esperado, tiene su propio sitio en *Wikipedia* así como en diversos medios, además de una sólida base de fans en Japón y en el mundo. “*Grape Kun*”, *Wikipedia*, s.f., disponible en: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Grape-kun>> (Consultado: 27/06/2023).

² *Hululu* es un *anime* creado por Mine Yoshizaki para la serie de *Kemono Friends*, el rasgo de este personaje es la antropomorfización de una pingüina de Humboldt.

un día amaneció sin vida, acostado a los pies de *Hululu*, sin duda, hasta el último aliento le profesó su eterno amor. Ante ello, el santuario en *Tobu* (Japón) colocó un nuevo cartel con la imagen de *Hululu* y *Grape Kun* amándose a través de los tiempos y universos, inmortalizando su recuerdo y su historia para la humanidad.

La imagen de *Grape Kun* es una de las múltiples enseñanzas del reino *animalia* sobre lo incognoscible, sobre el recuerdo, el olvido y la memoria desde y en otras especies que parecen ajenas al *homo sapiens* actual. Cuestión que no debe dejarse de lado en los estudios de la(s) memoria(s) y en la propia historia de la humanidad, pues coexistimos en torno y gracias a las demás especies que habitan en este nuestro reino animal.

Hablar de una franja de la memoria como tal parecerá extraño, pero, gradualmente debería perder su extrañeza frente a nosotros. Se trata de una franja que muchos historiadores, historiadoras, pensadores y pensadoras han detectado como esencial para comprender nuestros propios procesos de qué y cómo recordamos y qué suprimimos y reprimimos de nuestro pasado. Me refiero a ese laberinto oscuro que ha construido el antropocentrismo de sí mismo y que no nos permite percibir que los principales procesos de memoria en los que nos apropiamos o desapropiamos del pasado están entrecruzados por flujos que no requieren de monumentos ni de epitafios, que se hayan inscritos en la base misma de eso que llamamos cada vez con más asombro “naturaleza” y que, al no considerarla, cualquier reflexión sobre la construcción de otro pasado resulta efímera. Aquí cabe hacerse la pregunta de cómo la escritura de la historia puede develar todo aquello que las esclusas de la memoria no permiten mostrar en su superficie.

La historia de la humanidad va intrínsecamente unida a la del resto de los animales, grupo del que formamos parte y con el que siempre hemos mantenido una relación-tensión ambivalente. Si nos remontamos a los orígenes de nuestra especie, cuando nuestros antepasados homínidos no se creían superiores al resto de la naturaleza, solo podemos inferir las relaciones que nos unían a través de un puñado de restos acumulados a lo largo de cientos de miles de años. A partir de la sedentarización, vemos más claramente nuestra relación con los animales: algunos van a ser deificados, otros serán incluidos en la familia y la mayoría serán un medio para un fin, cosificados para la explotación, uso y servicio humano.

A saber, en el antiguo Egipto se consideraban sagrados a algunos animales a los que se les representaba en pinturas, esculturas y bajorrelieves,

y eran sepultados con los mismos ritos que los humanos³. El toro *Apis* (deidad significativa para la agricultura y religión), además de ser momificado, se enterraba en un sarcófago de granito en la necrópolis de Serapeo. *Ibis* (ave gregaria), *papiones* (babuinos), halcones y cocodrilos tenían también sus necrópolis. Pero, sin duda, el más cuidado, amado y protegido, incluso tras la muerte, era el gato. No solo era el animal sagrado de la diosa Bastet (diosa gato: fertilidad, vida y protección), sino también uno muy amado por sus familias, que a menudo se hacían enterrar con las momias de los felinos y escribían epitafios en el sarcófago sobre su vida en comunión animal-humano.

Tanto en la antigüedad como en la actualidad, el reino *animalia* es una de las mayores historias de inspiración y celebridad para la vida: una imagen de millones de seres que fabrican, hilan, reptan, trepan, saltan, excavan, nadan, corren, aman, migran, trazan, crean, piensan y vuelan por todo el planeta. Toda esa diversidad, desde las hormigas hasta las ballenas, evolucionó a partir de un antepasado proterozoico en común con el que compartimos más del cincuenta por ciento de la carga genética desde hace más de 600 millones de años; todo comienza pasa(do) por un árbol genealógico animal.⁴

Nuestra propia especie pertenece a una rama, la de los vertebrados, junto con las aves, los reptiles y los peces. El biólogo y zoólogo holandés Peter Holland ha demostrado en sus estudios genéticos que entre nuestros parientes invertebrados más cercanos se encuentran las estrellas de mar, mientras que las medusas y las esponjas son parte de nuestros primos más lejanos. Asimismo, Holland señala que los tiburones y humanos utilizan genes prácticamente idénticos para producir hemoglobina, fórmula roja vital por excelencia. Esto significa que los genes de la hemoglobina ya estaban presentes en nuestro antepasado animal, hay una historia en común(ión).

³ Los antiguos egipcios adquirieron un gran saber zoológico que traspasaron al ámbito divino, como en la mayoría de las civilizaciones de la antigüedad. Véase más en: Robert Armour, *Dioses y mitos del Antiguo Egipto*.

⁴ Peter W. H. Holland, un zoólogo de la Universidad de Oxford comenzó por dibujar un árbol genealógico animal; dedicado a demostrar un antepasado en común tras el estudio de la implosión de genes, incluyendo el genoma humano. Cuestiones que profundiza en su libro: *The Animal Kingdom. A Very Short Introduction*.



Incluso Aristóteles, al referir nuestro pasado, hacía una *Historia animalium*; sí, ese texto de zoología escrito en griego en el 343 a. C.⁵ que par-tía de las características biológicas de los tiburones y que se convirtió en un compendio de nueve libros sobre la contemplación e investigación del reino animal. En otras palabras, si no hay presente sin un antecedente ni un resultado sin un trabajo previo, la historia no se entiende sin el prota-gonismo de los animales. No vivimos solos en el planeta. Compartimos nuestra existencia con otros seres vivos, que nos acompañan y forman parte de nuestra cultura, cotidianidad, representaciones, memoria, histo-ria y ritualidad. Están presentes en los dioses, la mitología, la cultura tan-to egipcia como nórdica, la literatura, la numismática, la arquitectura y la fantasía, desde el neolítico hasta el antropoceno y esto data de una propia historia, de los animales como protagonistas de tal.

En la mitología griega,⁶ donde sus dioses también eran la encarna-ción de animales y fuerzas de la naturaleza, la memoria, Mnemósine, es una diosa conocedora de los secretos de la belleza y del conocimiento que nace de la unión entre Urano (dios del Cielo) y Gea (diosa de la Tierra). De la unión de Mnemósine y Zeus nacieron, en parto múltiple, las nueve Musas, protectoras de las ciencias y de las artes, inspiración para toda la humanidad. Esta relación mitológica refleja el hecho de que, para los grie-gos, la memoria era importante en todos los campos del saber y en todas las manifestaciones del arte animal. En la actualidad, tanto expertos como legos están de acuerdo en que es una capacidad instituyente de la men-te humana, que desempeña un papel omnipresente en nuestra vida. Nos permite evocar conversaciones, reconocer sabores, recordar citas, adquirir y actualizar conocimientos. Sin ella no podríamos pensar, no recordaríamos el pasado y no podríamos tener planes de futuro en tanto que aporías del tiempo.

La memoria funciona como un archivo porque nos permite almacenar la información y, a la vez, es flexible al ser capaz de utilizar múltiples es-trategias que posibilitan la adquisición y posterior recuperación de la mis-ma. Pero, al mismo tiempo, hay evidencias que muestran que la memoria

⁵ La fecha de creación es aproximada. Se trata de uno de los primeros tratados sobre el reino animal en torno a la naturaleza. En español, el título se traduce como *Historia de los Animales*.

⁶ Desde la *Ilíada* y la *Odisea* hay una proliferación de textos sobre la mitología y la Gre-cia Antigua, incluyendo las narraciones del propio Heródoto. Una obra en referencia es la de Edith Hall, *Los Griegos Antiguos*.

también es incierta, se equivoca, comete errores, pues no hay memoria sin olvido y viceversa. Algunos de éstos “pecados”, como los llama el psicólogo de Harvard, Daniel L. Schacter,⁷ están relacionados con la incapacidad para recordar una idea, un suceso, una fecha o, incluso, una persona. Todos estamos familiarizados con los bloqueos u olvidos a los que nos somete diariamente nuestra memoria. En ocasiones, el olvido se produce de forma rápida, en otras de forma gradual. Y, a veces, eventos que creíamos olvidados surgen de manera intempestiva.

La memoria espacial y especial de los elefantes les permite estar al tanto de la posición de entre 20 y 30 miembros de su comunidad en terrenos azarosos, mientras que los seres humanos no podemos estar al pendiente de la posición de dos o tres miembros en un supermercado. Los elefantes se consuelan entre sí, se estresan, se alegran de (re)encontrarse, festejan los nacimientos y tienen señales de duelo ante la pérdida de un familiar. Los humanos somos únicos de muchas formas, pero no tanto como creíamos. El dicho “los elefantes nunca olvidan”, es verdad.⁸ Recuerdan los momentos críticos de sus vidas, las crías que tuvieron, que les quitaron, el momento en el que los torturaron o amaron. Todo lo recuerdan, lo bueno y lo malo, regresan y van. Cooperación, lenguajes, afectos, conciencia de sí mismos, sobre su comunidad y sobre el entorno, a esto y más podemos referir las cualidades de tener (o no) memoria de elefante en un espectro similar.

Delfines que silban, primates que fabrican, escarabajos que retornan, cuervos que hurtan, ratones buscaminas, perros salva-vidas (olvidados en refugios y que jamás olvidan a los humanos que les abandonaron sin misericordia) y pulpos madres que fenecen en la trascendencia, pues viven para dar a luz a sus crías en un último estertor. Múltiples ejemplos de que en el reino *animalia* se recuerda, se olvida y se inspira. Por ello más que hablar de memoria, hay que hablar de memorias, de efectos, de presencias, de formas de pensamientos, de ser-es y de estar en el mundo desde la animalidad-subalternidad. Contemplar la naturaleza, he ahí la respuesta y

⁷ Daniel L. Schacter, *Los siete pecados de la memoria*, p. 65.

⁸ Cualquier documental sobre el comportamiento animal ha dado muestras férreas de la prodigiosa memoria de los elefantes, así como de las características (in)cognoscibles de los fascinantes paquidermos. Un texto esencial para indagar en las emociones y “conductas” animales es el del etólogo y biólogo Marc Bekoff, *La vida emocional de los animales*.



profunda reflexión sobre la estrecha (o no) relación entre la memoria y la historia que tanto abate a la humanidad.

RESIGNIFICAR EL PASADO

Para construir una nación desde abajo, desde todos los grupos subsumidos del pasado hegemónico, donde los supuestos fundadores son los colonizadores, no necesitamos identidades, sino lazos comunitarios, gregarios y zoo-políticos. Se debe partir de la ruptura con nuestro pasado y no de su totemización. En ese sentido, los antimonumentos no logran, tal vez, más que hacer crecer a los propios monumentos. Hay que dejar que los monumentos entierren a su propio monumentalismo. Algún día serán una pura y abstracta parte del decorado. La memoria es un flujo de memorias y no su petrificación. Por ello, es necesario construir contra-memorias y lazos de comunión y comunidad. Los monumentos son la memoria convertida en un fetichismo trascendental.

Un acto muy distinto es derribar o remover un monumento. Pasa en todas partes, en todo el mundo. En Estados Unidos y en Inglaterra, en Sudáfrica y en Australia, y también en México. Hay una nueva internacionalidad, un nuevo internacionalismo, que no necesita códigos establecidos, ni vanguardias que lo expresen o representen. Algo muy distinto al discurso opresivo del globalismo. Derribar un monumento es el comienzo para derribar un régimen. Porque hoy, la relación que inscribe a la memoria con sus registros está entrecruzada no por la monumentalización sino por la búsqueda de justicia. Ella data y habla de un pasado racista, sexista, colonialista y especista, lo que está en juego hoy es la emergencia de un nuevo régimen de historicidad. Los historiadores e historiadoras debemos atender la demanda de su escritura en todas sus aristas.

Ernest Renan, en una célebre conferencia dictada en la Sorbona en 1882,⁹ sería de los primeros en poner en el tablero una apuesta por la formación de un sentido de comunidad, de un lazo espiritual-emocional, comunitario y gregario, que hiciera del pasado una fuerza de vida y no un simple *tótem*. Un lazo que se (re)actualiza a la manera de plebiscito diario, contingente y azaroso como la voluntad de querer formar parte de, de querer ser, un legado de recuerdos y olvidos. Ni la nación, ni la historia,

⁹ Ernest Renan, *¿Qué es una nación?*, pp. 23-58.

ni la memoria son algo dado y perdurable en el tiempo, están en constante flujo y devenir, no busquemos más en genealogías y sí en antigenealogías.

¿Qué resulta de todo esto? Que eso que llamamos “memoria” no es algo dado ni establecido, no es un simple recuerdo o su forclusión, ni tampoco un registro o un archivo; es un largo y difícil proceso social, cultural e histórico. La memoria profunda, digámoslo ya, es un proceso de decodificación de sus propias negaciones y desplazamientos. Un extenuado proceso político, simbólico y cultural, que desemboca en la destitución de todo aquello que se interpone a las fuerzas de la comunidad-que-viene, que podría hacer de nuestras vidas cotidianas algo menos azaroso, menos objeto de la criminalidad, y que ningún poder actual se digna en reconocer, como es el caso de la contra-memoria de las Buscadoras.¹⁰

El reino *animalia* no tiene monumentos, ni antimonumentos, solo formaciones de vidas en comunión, lo *animalia* es recurso inagotable de inspiración para la humanidad; eso y no formaciones rocosas debería ir más allá de un patrimonio de la (in)humanidad. Pero tampoco las comunidades de los pueblos originarios requirieron de monumentos para preservar sus lenguajes y su existencia misma durante más de cuatro siglos. Lo que hizo de ellas una fuerza tan perseverante fue su multi perspectivismo, su habilidad de pensar y existir en varias dimensiones, en varios universos al mismo tiempo. Los antimonumentos y antimonumentas cancelan esta multiplicidad, la de una historia multiversal. Si el bosque piensa, pensemos en lo varado, en lo forcluido como descolonización de la (historia) identidad.

LA HISTORIA Y LA MEMORIA DESDE LOS TRAUMAS DEL PASADO

La importancia de recuperar en la actualidad historias y memorias de los eventos traumáticos del pasado nos demanda otra emergencia: la necesidad de un bestiario de la memoria-ritualesco, que es la re-construcción del (sin)sentido de nuestras vidas en común(ión). Freud explica en *El malestar en la cultura* que el trauma histórico está en nosotros y no en la exterioridad; hay que voltear a vernos. Nosotros somos los creadores del trauma y,

¹⁰ Se trata de las mujeres-madres buscadoras de los desaparecidos y desaparecidas en las últimas décadas en el territorio mexicano. Un texto al respecto es el de Mercedes Zúñiga, “Mujeres buscadoras en Sonora”, *Mujeres y Cultura en Tiempos de Crisis. Revista Argumentos*, México, vol. 1, núm. 97, 2021, pp. 123-138.



por ello, la escritura de la historia puede hacer mucho para reconocer este dilema. Pero es preciso que se vislumbre como una intrahistoria de aquello que ha desaparecido de lo dicho y lo narrado, que ha sido suprimido por lo que existe como lo relatado. Aquí es donde la analítica de la historia y la de la memoria entran en conflicto. Voy a dar algunos ejemplos.

El más reciente y elocuente es la retórica de la victimización con la que los discursos actuales del Estado quieren cubrir los crímenes del pasado.¹¹ Al definir como simples víctimas de la violencia a aquellos que han caído resistiendo y rebelándose contra las lógicas de las diversas formas de dominación, al quitarles toda historia propia y sumirla bajo el concepto de “víctimas”, la retórica de la victimización eclipsa toda posibilidad de develar los orígenes auténticos del trauma que esconden sus muertes. Es un eclipse de las confrontaciones y las razones políticas y sociales que llevaron a ellas. En esta lógica, lo más fácil es que los auténticos victimarios aparezcan ahora como las víctimas. Lo acabamos de presenciar en esa extraña y desmetaforizada operación en la que el ejército se quiere ahora presentar como víctima de una guerra que él instigó. La retórica de la victimización propone un nuevo reduccionismo histórico en el que desaparecen las batallas por la emancipación y la dignidad de quienes murieron. La historia de nuestros días nos debe una crítica radical a esta nueva forma de reduccionismo histórico.

Vuelvo a mi tema original. Nos hemos desentendido de la historia *animalia* sobre la que descansa el fundamento de la memoria e historia de nuestra sociedad, pensemos en el cómo los animales nos guardan en la memoria y nos inspiran en la cerrazón de la historia. En *Lo abierto: el hombre y el animal*, Giorgio Agamben (siguiendo a Kojève) nos narra que el hombre, al final de la historia, vuelve a ser un animal. Como lo era al principio, en definitiva. Entonces, nos dice, desaparecerán las guerras, las revoluciones y la filosofía. Una buena noticia, hay que reconocerlo. Y no es que la filosofía no tenga que ver con guerras y revoluciones, sino que ya no habrá razón para cambiar ningún principio, ningún axioma, tarea de la filosofía por excelencia. Y si no hay razón para cambiar los principios, es porque ya no se reconocen fines, porque todo es un fin en sí mismo y no un medio para un FIN (antropogénico, incluso).

¹¹ Hay muchos análisis sobre la violencia del olvido en *pos* de la (re)construcción de la(s) memoria(s) (histórica) que nos permite reflexionar sobre la victimización de la víctima. 1) Primo Levi, *Los hundidos y los salvados*. 2) Tzvetan Todorov, *Los abusos de la memoria*. 3) Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*.

Lo anterior recuerda mucho al eterno retorno de Nietzsche, el retorno de la humanidad con la animalidad. ¿No habrá sucedido esto ya? ¿No habremos retornado hace tiempo a la animalidad? Porque siempre que hemos creído adivinar el final de un proceso histórico ha resultado que ese final ya había tenido lugar. Cosa por lo demás natural. Pensemos en el amor (y recordemos la historia de *Grape Kun*), que algo o mucho tiene que ver con la animalidad. Los hombres y mujeres que piensan que su amor tendrá un final, es porque ya han dejado de amar. Y aquí no hay de otra, o nos entregamos a la técnica o nos abandonamos a la animalidad.

Hay que pensar en qué modo se da esa separación entre la animalidad y humanidad del ser humano, entre naturaleza e historia, entre memoria e historicidad, así como entre la vida y la muerte. Hagamos uso de la infrahistoria del trauma, del retorno de lo reprimido y de una arqueología de los rituales de y desde la naturaleza. Para finalizar, basta con recordar a los paquidermos: los elefantes como los humanos, somos capaces de glorificar el duelo y la melancolía, así como de reconocer(nos) (en) los espacios y osamentas de otro ejemplar. La vida de los muertos se asoma en la memoria de los vivos. Somos herederos y herederas de la(s) historia(s) de los que sobreviven hasta el final.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio, *Lo abierto: el hombre y el animal*, Argentina, Adriana Hidalgo Editora, 2016.
- ARISTÓTELES, *Historia de los Animales*, Argentina, Akal Ediciones, 1990.
- ARMOUR, Robert, *Dioses y mitos del Antiguo Egipto*, España, Alianza Editorial, 2014.
- BEKOFF, Marc, *La vida emocional de los animales*, España, Altarriba, 2009.
- HALL, Edith, *Los Griegos Antiguos*, Barcelona, Anagrama, 2010.
- HOLLAND, Peter, *The Animal Kingdom. A very short introduction*, Estados Unidos, Oxford University Press, 2011.
- LEVI, Primo, *Los hundidos y los salvados*, Madrid, Planeta, 2014.
- RENAN, Ernest, *¿Qué es una nación? Cartas a Strauss*, Madrid, Alianza, 1987.
- RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2013.
- SCHACTER, Daniel L., *Los siete pecados de la memoria*, México, Ariel, 2011.



SIGMUND, Freud, *El malestar en la cultura*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1999.
TODOROV, Tzvetan, *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 2013.

Electrónicas

“Grape Kun”, *Wikipedia*, s.f., disponible en: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Grape-kun>> (Consultado: 27/06/2023).

ZÚÑIGA, Mercedes, “Mujeres buscadoras en Sonora”, *Mujeres y Cultura en Tiempos de Crisis. Revista Argumentos*, México, vol. 1, núm. 97, 2021, pp. 123-138, disponible en: <<https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/202297-06>> (Consultado: 28/06/2023).



Historia de las mujeres en México, algunos apuntes

Elizabeth Cejudo Ramos

*Pasado que no ha sido amansado con palabras
no es memoria, es acechanza*

LAURA RESTREPO

Entiendo la historia como la lectura del pasado a través de la construcción de narrativas que intentan incluir los diferentes actores, actrices, conflictos y negociaciones en los diversos procesos definidos en un espacio y tiempo. Este pasado comunicado, construido por historiadores e historiadoras con diferentes formaciones e intereses, naturalmente no está acabado, requiere constantes preguntas y reformulaciones. El avance de la disciplina ha puesto en evidencia que las mujeres formaron parte de múltiples procesos en el pasado, sin embargo, la gran narrativa que recupera esas experiencias ha invisibilizado la presencia femenina.

En un esfuerzo, que considero loable, el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México convocó a un grupo de historiadoras para reflexionar sobre la disciplina, nuestros campos de investigación y espacios de enunciación. Producto de ese esfuerzo fue posible bosquejar una breve reflexión sobre la línea en la que he aportado durante la última década: la historia de las mujeres. Dicho ejercicio seguirá la siguiente estructura: un breve recorrido por el desarrollo y principales retos del campo, las dificultades de hacer historia de las mujeres, su relación con el feminismo; y, para terminar, algunos elementos para construir el horizonte de expectativa.

Desde hace algunas décadas, con el auge de la segunda ola feminista o neofeminismo, en nuestro país ocurrieron importantes esfuerzos para dar forma a la historia de las mujeres en México. Se inició un proceso creciente que consiguió hacer un cambio importante en la forma en que las mujeres se representan en la historia mexicana. Pasamos de ser la excepcionalidad, la curiosidad en el relato, a convertirnos en actoras, agentes de los diferentes procesos que dieron vida a los diversos proyectos de estado nación planteados en el país.

El primer esfuerzo se trató de visibilizar, de decir que ahí estuvimos, hicimos, decidimos y resistimos. Con el paso de los años, la consolidación de espacios académicos y el asentamiento de diversos debates teórico-metodológicos, fue posible afinar el análisis, apuntalar las preguntas y empezar a explorar los cómo, los por qué y las diferentes construcciones sociales que ofrecían condiciones de posibilidad para la agencia de nuestras actoras.

Así iniciamos el milenio con un pujante grupo de investigadoras que estudiaron a las mujeres en diferentes esferas y a través de diversas preguntas, las cuales se fueron ampliando y retomando por otros grupos de investigadoras emergentes formadas en redes y espacios institucionales configurados por las pioneras de estos ejercicios. Algunas desde los márgenes, pero todas consolidando un corpus que nos permitió estructurar una narrativa que estableció incluso una periodización propia.

Por supuesto, el campo sigue abierto a nuevas preguntas y enfoques. Veo con beneplácito que cada vez más jóvenes se unen a la misión con investigaciones originales que nutren y retan las narrativas que se han establecido. En este sentido, como mero acercamiento, a reserva de hacer un análisis cauteloso y profundo, observo dos áreas de oportunidad en este corpus. Por un lado, se deben desbordar las narrativas que han colocado la acción en el centro del país, construir desde lo local, comparar, enriquecer y matizar las experiencias-diferencias de las mujeres a escala nacional, siempre en contraste con lo transnacional y lo global.

Por otro lado, atender a aquellos perfiles que parecerían no interesarse en la agencia femenina pero que con sus actividades construyen espacios de participación inéditos, que politizan en su búsqueda por despolitizar. De igual manera, se hace necesario, y esto lo dificultan las fuentes, reco-

nocer su participación y aportación desde los espacios privados. No solo buscamos mujeres extraordinarias, buscamos caracterizar y analizar la configuración del *ser mujer es* en tiempos y espacios específicos. Entenderlas en su multidimensionalidad.

De esta manera, nuestro trabajo, o sea el reconocimiento de los procesos de construcción de la diferencia sexual en espacios y tiempos específicos a través de la historia de las mujeres y del género, aborda críticamente el pasado para consolidar a las mujeres como sujetas históricas con capacidad de agencia e imaginación creadora que les permitió pensar en mundos posibles y diseñar herramientas para obtenerlos. A la par, desestabiliza en el presente a las instituciones y formas de pensar patriarcales que se legitiman al presentarse como naturales.

DE LAS DIFICULTADES PARA HACER HISTORIA DE LAS MUJERES

Siempre que me preguntan por qué hago historia de las mujeres, respondo: porque quiero y porque puedo. Porque la historia la hacemos a partir de un presente que nos interpela y desde aquí, de una forma arbitraria si se quiere, definimos y nos apasionamos con nuestro objeto de investigación. Pero bueno, luego del enamoramiento viene la parte difícil: algo a lo que le llamaría la hostilidad historiográfica, esto es, no contamos con una tradición centenaria que permita encontrar todas las referencias que nos imaginemos sobre nuestro tema, particularmente cuando nuestras indagaciones surgen lejos del centro del país. Las referencias no abundan y esto nos da dos opciones: el desamparo historiográfico o el entusiasmo por construir en terreno desierto.

Y aquí es donde aparece el asunto de las fuentes, como señala Michelle Pierrot, “las mujeres dejan pocas huellas directas, escritas o materiales, pues su acceso a la escritura fue más tardío, sus producciones domésticas se consumen más rápido o se dispersan con mayor facilidad. Hay incluso un pudor femenino que se extiende a la memoria”.¹ Así, nuestro trabajo supone la utilización de más fuentes, la visita a más acervos, construir preguntas más afinadas para el uso creativo de los vestigios del pasado y de los ejercicios de memoria de las personas que estudiamos.

¹ Michelle Perrot, *Mi historia de las mujeres*, p.19.



Ahora bien, con respecto al campo profesional, hay que decirlo: estamos todavía en un espacio masculinizado. No es aventurada la afirmación de que la narrativa de la historia mexicana aún está dominada por los varones: basta ver los eventos, la producción historiográfica para confirmarlo. Entonces creo que es importante hablar de los esfuerzos que hacen las propias historiadoras para consolidar sus espacios de trabajo. Uno de ellos, del que formo parte, es la Red Iberoamericana de Historiadoras, bajo el lema “Nosotras hacemos historia”, cuatro académicas ubicadas en diferentes lugares del país, sostenemos con nuestros recursos un espacio virtual en el que se privilegia el trabajo de las historiadoras que trabajen cualquier temática, asumiendo que el piso aún no está parejo y que requerimos gestionar estrategias para conocernos, reconocernos, conectarnos, debatir y crecer en nuestras áreas de conocimiento.

Recién cumplimos dos años y ya contamos con miles de seguidores y cientos de eventos que se conservan en un repositorio digital, entre los que se cuentan presentaciones de libros, conferencias, jornadas temáticas, conversatorios y demás actividades, que dan cuenta de la gran cantidad de mujeres que desarrollan sus esfuerzos en los estudios históricos. Todo ello expresa con claridad que estamos aportando y nuestros trabajos pueden y deben formar parte de las grandes narrativas, de los planes de estudio y demás esfuerzos de difusión y divulgación.

Aquí entra el asunto de la validación del conocimiento, no solo de quién escribe sino sobre lo que escribe. El reto, en el caso específico de la historia de las mujeres, es que se convierta en un ejercicio no restrictivo, que se consideren como parte integral de cualquier proceso estudiado en diversos ámbitos, hasta que su integración en la gran narrativa aparezca no como excepcionalidad, sino como una integrante, con sus especificidades, de los diferentes procesos que reconstruimos para darle forma y claridad a nuestro pasado.

SOBRE HISTORIA DE LAS MUJERES Y FEMINISMO

Para iniciar esta breve reflexión, creo que es importante poner el yo sobre la mesa. Definir nuestro lugar social, asumir nuestra postura en y ante el mundo y cómo ésta influye en nuestros intereses de investigación. Dejar en claro los prejuicios, vistos desde una concepción *gadameriana*, es decir no como una actitud negativa, sino como el reconocimiento de preconcepciones que definen nuestra visión del mundo. En mi caso, soy mujer, soy sono-

rense, soy joven y asumo el feminismo como postura política. Creo que es necesario eliminar la diferencia social con base en la diferencia sexual para lograr la igualdad y que para ello deben existir políticas públicas que fomenten la equidad desde los ámbitos sociales y gubernamentales, así como un nuevo paradigma que represente los cambios en nuestra cultura, incluido el ejercicio de la memoria. Desde ahí defino mi forma de hacer historia.

A partir de ello construyo mi perspectiva con respecto a la historia de las mujeres y del feminismo. No estamos ante una línea de logros ascendente que se ancla en el paradigma de progreso. Nos encontramos ante un proceso complejo, variopinto, con diversas aristas que relatan resistencias pasivas y activas por ensanchar los límites impuestos por la tradición: irrumpiendo y cediendo, resistiendo y negociando, viviendo entre la herencia y la invención. Supone también la construcción de narrativas heterogéneas que responden a tiempos y espacios específicos.

En “La historia del feminismo”, Joan Scott sostiene que cuando hacemos historia del feminismo, hacemos historia de la diferencia, no sólo de la comprensión de la diferencia sexual a través de la categoría de género, sino que también la diferencia del sujeto político del feminismo, las mujeres, entendida no como una identidad única e inamovible, sino como muchas. Si se elimina la noción binaria, coherente y heteropatriarcal de las relaciones sociales de poder, se está planteando una desestabilización del sistema como lo conocemos, ese que a través del tiempo ha articulado una relación asimétrica entre hombres y mujeres. Esta diferencia es de larga data y se nos propone en el presente como natural. Gracias a la visión crítica que sostiene el enfoque feminista, es posible interpelar esas nociones.

Sin lugar a dudas, el feminismo se ha convertido en una de las movilizaciones sociales más importantes a nivel global. Podemos observar que en las propias universidades los liderazgos y agendas feministas han marcado pauta en las acciones colectivas estudiantiles contemporáneas. Las expectativas para mí son claras: el proceso para exigir que paren las diferentes violencias que nos azotan diariamente y para decidir sobre nuestros cuerpos va a continuar, y esta lucha se expresará en diferentes campos que mantendrán visibilidad y protagonismo, si se quiere, de las mujeres mexicanas en la agenda política nacional.

Particularmente desde la historia de las mujeres, hija de la segunda ola del feminismo, nos toca trabajar con la memoria, siempre moldeada desde la coetaneidad. Las integrantes del movimiento feminista contemporáneo tienen como nunca antes referentes históricos importantísimos,



gracias al trabajo de cientos de historiadoras que desde hace décadas se plantearon la construcción de las mujeres como sujetas históricas y se han empeñado en incluirnos en las narrativas que por siglos nos ignoraron. Estos referentes contribuyen a confirmar que la noción de *ser mujer es* es siempre inestable, y que la base de esta inestabilidad, como dice Joan Scott, se encuentra en el feminismo.

El feminismo en la actualidad es un fenómeno de masas, ello no implica que sea un movimiento con apoyo total, al contrario, fuertes instituciones se encuentran en frontal batalla para mantener las columnas de la diferencia sexual inamovibles. Igualmente es un movimiento que se encuentra en constante reconfiguración y debates entre sus propias expresiones. Me parece que quienes producimos el llamado conocimiento académico debemos ponerlos al día: este presente que nos interpela nos pide construir algunas líneas de interpretación que permitan ampliar los diversos debates alrededor del movimiento de las mujeres mexicanas. Una de las formas en que podemos construir desde la academia es en la documentación de la memoria, a través de la conformación de archivos, centros de documentación, recuperación de testimonios y la participación crítica e informada en espacios de opinión pública.

LO QUE VIENE

La historia de las mujeres en México se ha constituido en buena medida por la gran suma de esfuerzos individuales. Por muchos años hicimos trabajo aislado, de forma independiente y autofinanciada, pero ahora es importante retomar el interés institucional por el tema y crear-fortalecer redes y espacios de debate, discusión y producción de historia de las mujeres.

Actualmente, estamos en proceso de consolidar acercamientos críticos que discuten entre sí y que configuran fascinantes debates, los cuales retan las nociones que se han afianzado sobre el tema. Se viene el reforzamiento de una perspectiva interseccional y de enfoques que consideren el espacio como un elemento de peso para interpretar las agencias femeninas del pasado, además del acercamiento a periodos más contemporáneos desde los estudios de la memoria y los esfuerzos de la historia del tiempo presente.

Asimismo, continúan los esfuerzos para que las mujeres sean incluidas en las grandes narrativas y para que la propia categoría de género se inserte en las grandes discusiones, y así, se revista de la misma im-

portancia que otras, como la de clase, por ejemplo, que han definido las interpretaciones de la historiografía mexicana. La construcción de fuentes y rescate de archivos personales y colectivos se antoja urgente para recuperar con mayor detalle la experiencia de un variado grupo de mujeres que todavía no reconocemos cuando volteamos al pasado.

Finalmente, un reto mayúsculo que tenemos enfrente es la articulación entre investigación y docencia: todavía en las universidades, en las licenciaturas en historia, los programas de materia consideran de forma mínima la participación femenina, cuando lo hacen. Y ya no hablemos de los libros de texto para educación básica. Se requiere que el conocimiento producido atravesase los planes de estudio y aterrice también en la historia pública, que forme parte de la cruzada por la democratización del conocimiento del pasado, que permita la formación de infancias y juventudes que piensen históricamente, es decir, que tengan la habilidad de comprender un pasado no vivido y que dicho conocimiento potencie la construcción de una ciudadanía activa.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

PERROT, Michelle, *Mi historia de las mujeres*, México, Fondo de Cultura Económica, 2008.

RESTREPO, Laura, *Demasiados héroes*, México, Alfaguara, 2009.

SCOTT, Joan Wallach, *Género e historia*, México, Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008.

———, “Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?”, *La manzana de la discordia*, Colombia, vol. 6, núm. 1, enero-junio de 2011, pp. 95-101.

Electrónicas

SCOTT, Joan Wallach, “La Historia del Feminismo”, *Anuario de hojas de Warmi*, España, núm. 14, 2009, disponible en: <<https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/166081>> (Consultado: 18/06/2023).



La historia en la escuela: el derecho a conocer el pasado y el deber de cuestionarlo

Dalia Carolina Argüello Nevado

En el marco del ciclo de reflexión histórica organizado por el INEHRM para conmemorar el 42 aniversario de la memorable publicación *Historia, ¿para qué?*, tuve la oportunidad de dialogar con colegas sobre Historia en el entorno escolar. La inclusión de una mesa dedicada a la enseñanza de la Historia en este evento no es cosa menor, pues refleja el interés por poner a revisión algunas premisas sobre la labor historiográfica y dar pie a la actualización del debate, escuchando la pluralidad de las voces y tomando en cuenta la complejidad de los procesos de construcción y difusión del conocimiento sobre el pasado.

En el texto, publicado en los inicios de la década de los ochenta, la preocupación central de los autores fue la práctica y los alcances de la investigación profesional. Llama la atención que en sus discusiones sobre la función o finalidades de la Historia no apareció el tema de la enseñanza ni se consideró el conocimiento escolar como algo que requiriera pensarse desde la teoría o la filosofía de la Historia. Y eso no es algo que podamos recriminarles si comprendemos el contexto y la naturaleza de la publicación, sin embargo, sí podemos reconocer que, poco más de cuatro décadas después, no podría estar en mejor sincronía la reformulación de la pregunta para nombrar al evento “Historia ¿para quién?” con el tema de la enseñanza de la Historia.

Hoy en día no podemos omitir ni obviar la diversidad de agentes que participan en la construcción del conocimiento histórico, ni se puede ignorar el carácter multifactorial de su representación, reproducción, difusión y resignificación permanente. Al preguntarnos cuál es la función social de la Historia o quiénes son los destinatarios mayoritarios del conocimiento sobre el pasado, es inevitable remitirnos a los cientos de miles de niñas, niños y jóvenes que han estudiado esta materia en casi todas las escuelas

del país por alrededor de dos siglos, sumados al otro tanto que representan las y los docentes que han guiado el proceso.

De manera que reflexionar sobre para qué sirve la Historia o para quién se produce es un asunto que involucra necesariamente a las escuelas, los programas de estudio, el profesorado y, sobre todo, a estudiantes y sus procesos de apropiación del conocimiento. No obstante, me parece que, para los objetivos de este capítulo, abordar este tema siguiendo de manera literal el planteamiento “Historia, ¿para quién?” nos llevaría por un sendero un tanto engañoso. Sería un ejercicio ocioso centrarnos en el dilema de “¿para quién está destinada la historia?”, “¿a quién debemos transmitirla?” o “¿para quién se escribe y difunde la investigación histórica?” porque la historiografía no es una sola ni tiene un solo fin y, además, lo que se enseña en las escuelas no es un discurso monolítico ni constituye una versión reducida o simplificada de la investigación académica.

El discurso escolar tiene condiciones propias, únicas y diversas tanto institucionales y sociopolíticas como de orden pedagógico y curricular. Por lo tanto, el cuestionamiento que convoca este texto está más orientado a dilucidar ¿qué historia se reproduce en las escuelas? ¿Qué acciones se requieren para pensar más y mejor el pasado? ¿Quiénes, cómo y para qué enseñan? ¿Cómo se aprende historia y qué repercusiones tiene para la vida de sujetos concretos?

Por lo anterior, la complejidad acerca de lo que significa enseñar y aprender Historia en la escuela se desdobra en un sinfín de preguntas, las cuales exceden el marco propio de la investigación historiográfica y se acercan a otros espacios de reflexión social que tienen que ver, por ejemplo, con las condiciones de acceso a la escuela, el cómo se enseña, qué materiales se usan, los discursos que se difunden y los que se invisibilizan, las ideas, símbolos, esquemas o modelos que se refuerzan o se diluyen, la concepción de país y de sociedad que se promueve. Además, con el diseño curricular, se modifican las interrelaciones entre los aprendizajes y cómo estos influyen en dimensiones éticas, en formas de ser y de pensar, de concebirse como sujeto histórico, de imaginar el futuro y un largo etcétera.

Ante esta inmensidad que pareciera inabarcable, se vuelve muy valioso el ejercicio de plasmar en este volumen reflexiones sobre uno de los espacios en los que la Historia se torna más viva, intensa y desafiante: el ambiente escolar. De esta manera abrimos ventanas de comunicación entre otras dimensiones de la historiografía y la reflexión teórica.

A continuación, me centraré en tres aspectos que me parecen centrales en la enseñanza de la Historia: la vigencia de la relación nacionalismo-historia, la manera en que ha sido enseñada tradicionalmente y las alternativas que existen, al igual que su relación con el pensamiento crítico. Lo anterior me permite plantear el papel fundamental del profesorado para enseñar a pensar el pasado de manera crítica y comprometida con el presente y el futuro en aras del bien individual y colectivo. Cabe aclarar que, lejos de ofrecer recetas o instructivos, este capítulo pretende invitar a la reflexión sobre cómo podemos utilizar los recursos disponibles para mejorar nuestra práctica en las aulas.

¿LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEBE SUPERAR EL NACIONALISMO?

En el libro *Historia, ¿para qué?* Luis Villoro escribió que “ninguna actividad intelectual ha logrado mejor que la historia dar conciencia de la propia identidad a una comunidad”¹ y la frase aún hoy nos recuerda la cercanísima relación entre la historia y la identidad nacional. Al mismo tiempo, pone en evidencia lo mucho que ha cambiado este ideal de que existe un solo “nosotros” con un mismo pasado compartido.

Al preguntarnos cómo innovar en la enseñanza de la historia surge la duda de si aprender más y mejor sobre esta disciplina implica necesariamente negar su dimensión identitaria y simbólica. La historia como materia escolar descansa en narrativas que hablan de lo que ha sido este país y cómo su pasado ha determinado en mucho lo que es ahora, así como lo que puede llegar a ser, por lo que incluye también una perspectiva sobre qué tipo de ciudadanía se requiere promover. Por esta razón, está asociada a valoraciones morales y éticas que se arraigan colectivamente, cuyo papel en la sociedad debe ser revisado desde la escuela misma.

En los inicios del siglo XIX el nacionalismo se conformó en torno a la imposición hegemónica de los valores culturales modernos, una ciudadanía étnica y una lengua única – el español– gracias al sistema educativo nacional y a las clases de historia particularmente. La creación de la nación mexicana se sustentó en la pretensión de hacer iguales a todos sus miembros, lo que supuso la exclusión sistemática de todo aquello que no encajaba en sus valores de ciudadanía liberal, modernidad y progreso.

¹ Luis Villoro, “El sentido de la Historia”, p. 44.



Desde entonces, la enseñanza de la historia ha conservado algunos rasgos de esta tradición nacionalista y ha sido excluyente en al menos dos sentidos: por un lado, los grupos minoritarios, marginales han sido silenciados y rechazados de la historia que se ha enseñado en las escuelas, o, si acaso, han aparecido de manera tangencial, complementaria o como escenografía de las grandes gestas históricas. Esto quiere decir que su papel como sujetos históricos y sus experiencias, saberes y acciones no han sido reconocidos como parte activa del pasado mexicano que debía recordarse y preservarse.

Simultáneamente estos grupos tampoco han sido considerados interlocutores de la educación recibida a través de las clases de Historia. Los programas de estudio, contenidos temáticos y libros de texto han sido diseñados desde una idea del “nosotros” nacional que se asumió como mestizo, predominantemente urbano, masculino, letrado. Por lo tanto, están dirigidos a una población escolar que idealmente corresponde con estos parámetros. Esto significa que la Historia escolar no ha sido neutral ni objetiva, sino que se ha contado desde un lugar, una visión y una voz. Quiso dirigirse a un modelo de estudiantes abstractos que en la realidad no reunían estas características idealizadas. De manera que, aunque la mayoría de las niñas, niños y jóvenes que estudian en las escuelas mexicanas pertenecen a esos grupos excluidos como negros, indígenas, discapacitados, empobrecidos y en contextos periféricos, la Historia que han aprendido no se refiere a ellas ni a ellos. Dicho de otra manera, no les representa, ni habla de sus contextos, sus problemas o sus necesidades presentes o pasadas.

Lo anterior muestra que los contenidos históricos que transmite la escuela, aunque llegan a todas y todos por igual, no siempre se reciben de la misma forma o significan lo mismo. Por ello, la enseñanza tradicionalista que asume los valores del nacionalismo de forma acrítica sin cuestionarlos puede tener efectos adversos para quienes la enseñan y la aprenden pues alienta la noción de que la historia se repite y siempre tiene los mismos resultados sin que los sujetos comunes puedan incidir en el cambio. Al mismo tiempo, fomenta visiones simplistas del arraigo nacional, determinado por nacimiento o por vínculos emocionales con símbolos patrios, que genera un imaginario en el que la nación se ve como algo lejano de la experiencia cotidiana de quien la está estudiando. Desde esta perspectiva se naturalizan relaciones de injusticia y exclusión, se minimiza el papel de los agentes excluidos y no se alcanza a valorar la importancia de la participación de todas y todos, la construcción permanente de un proyecto

nacional basado en la inclusión, la diversidad y fundamentado en valores solidarios y de justicia.²

Frente a lo anterior cabe preguntarse cómo abordar la cuestión nacional sin caer en los problemas señalados. Me parece que un camino posible es historizar el concepto de nación y convertirlo, más que en el eje articulador de la enseñanza, en un problema histórico que promueva la reflexión crítica. Es decir, explicar cómo se ha conformado y de dónde viene, cómo surgieron sus simbolismos, sus relatos legitimadores, sus representaciones. Esto debe contemplar, no solamente los discursos sobre la consolidación de la nación independiente, sino todas las formas que ha tomado el nacionalismo basadas en la folklorización de culturas o en visiones paternalistas hacia los grupos minoritarios y excluidos. De esta manera, no se estudia el pasado como tal, sino las ideas que hemos construido al respecto, por lo que se ponen a discusión los usos del pasado para legitimar acciones, además de que se observan críticamente los efectos de la imposición de una idea homogeneizante, es decir de lo que es la nación basada en supuestos raciales y esencialistas que perviven hasta ahora.

En este sentido vale la pena insistir en que cuestionar la identidad nacional impuesta no pretende derrocarla sino comprender sus orígenes y efectos. Para que la enseñanza de la historia contribuya a la formación de sujetos con conciencia crítica es necesario desarrollar las habilidades analíticas para contextualizar los discursos y revisar las múltiples expresiones de los nacionalismos exacerbados como la discriminación y el racismo. Es una forma de empezar a construir desde la escuela una noción que acepte la coexistencia de identidades múltiples, permeables y cambiantes que no se invaliden entre sí.

¿PODEMOS ENSEÑAR HISTORIA SIN RECURRIR AL ENFOQUE TRADICIONAL CENTRADO EN LO POLÍTICO?

La historia centrada en aspectos políticos, que ha caracterizado a gran parte de los manuales y programas de estudio de las escuelas en México, es una herencia de la historiografía positivista. Esta forma de hacer historia fue la que se arraigó en academias y universidades a lo largo del siglo XIX como

² Alexander Ruiz Silva, "Los jóvenes en los márgenes y su sentido moral de la historia", p. 167.



el modelo que podía ufanarse de ser objetivo y científicamente comprobable. Centró su trabajo en el análisis de fuentes documentales resguardadas principalmente en archivos de gobiernos, políticos, diplomáticos y corporaciones e instituciones en posición de poder como la Iglesia.

Fue esta historiografía política la que impulsó al Estado nacional, la unidad de sus ciudadanos y que se ha utilizado como legitimación del régimen y los gobiernos en turno. Con estas características, la historia centrada en lo político, en los grandes hombres y en el devenir del Estado, se arraigó profundamente en el ámbito escolar debido al interés predominante de formar los valores ciudadanos y nacionalistas.

No obstante, desde las primeras décadas del siglo XX la historiografía de la Escuela de los *Annales* comenzó a hacer frente a estas visiones positivistas para explorar otras metodologías, fuentes y enfoques que obligaron a la disciplina a acercarse a diversos campos de conocimiento con la finalidad de responder a las nuevas interrogantes que ya no se centraban solo en las élites de poder. Esta tendencia no hizo sino crecer con el paso de las décadas hasta el punto en el que los sujetos subalternos, los movimientos sociales, los grupos minoritarios, así como las distintas cosmovisiones y las regiones invisibilizadas se han convertido en el centro de una buena parte de la historiografía desde los años setenta hasta la fecha.

La presencia de corrientes como la historia social o la historia cultural en los currículums escolares es innegable, sin embargo, su presencia muestra una paradoja característica de la enseñanza de la historia actual. Por un lado, han logrado visibilizar otros temas y sujetos, aunque no han conseguido desmontar del todo la visión predominantemente política de la historia enseñada, porque su función sigue centrada en la formación cívica desde los parámetros del poder hegemónico que reproduce las relaciones políticas dominantes. Por otro lado, aun cuando se resaltan otras visiones desde lo social y cultural, también es cierto que en los salones de clases se enseña cada vez menos historia.

Los contenidos escolares han quedado subordinados a un papel secundario porque se ha considerado de mayor importancia aprender habilidades metodológicas y cognitivas que temas históricos. Esta transición de la historia formativa, centrada en la identidad nacional, a una asignatura instrumental, basada en concepciones de psicología del aprendizaje, es visible en los programas de estudio que resaltan el uso de recursos di-

dáticos,³ tecnologías y actividades para representar la información, pero que promueven poco el análisis crítico de los acontecimientos del pasado, sus representaciones, los relatos y sus autores. Se aborda menos el estudio de los procesos históricos desde lo multicausal y la larga o corta duración; poco se estudia la temporalidad y espacialidad de los acontecimientos; casi no se ejercita el contraste de posturas y narrativas diversas; y, por lo mismo, no se problematiza la forma en que se asocia el pasado con el presente.

Ante esto, me parece que estudiar aspectos políticos con perspectiva histórica sigue siendo necesario y pertinente en el espacio escolar, pero no de manera descriptiva sino con herramientas analíticas que permitan al estudiantado explicarse mejor el mundo en el que viven. Una forma de hacerlo sería que, en vez de simplificar al extremo la política al asociarla solo con figuras como presidentes, líderes, emperadores y partidos, se amplíe el espectro: se considere el papel de las comunidades, las mujeres y otros grupos o personas que han sido marginadas en la narración histórica. A su vez, se tendrían que integrar las tensiones y contradicciones permanentes entre ámbitos en los que participa la ideología, la religión y los nacionalismos, pero también la organización espontánea y las resistencias. En fin, lo contingente, irracional, emocional y lo impredecible que hay en las pugnas y el ejercicio del poder.

Si comprendemos que el valor pedagógico de la historia va mucho más allá de la legitimación de los grupos, entonces las clases de esta materia deberían contribuir a cuestionar los mecanismos de exclusión y los discursos que los han legitimado. Así pues, es necesario llevar a las aulas las discusiones sobre aspectos como la configuración de dispositivos de poder en otros tiempos y lugares, las relaciones hegemónicas y sus mecanismos de reproducción, así como sus contradicciones y los sujetos y espacios que se oponen, resisten y buscan el cambio.

El estudio del pasado en la escuela también requiere reforzar el análisis de los procesos económicos, como son las luchas por los recursos, la explotación de los territorios y la desigualdad a través del tiempo. Hace falta nombrar desde el estudio de la historia del mundo los conflictos internacionales, las intervenciones militares, la colonización y el despojo. Con ello se puede comprender cómo se produce y distribuye la informa-

³ Sebastián Plá, "Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México", pp. 190-192.



ción, cuáles pueden ser sus efectos y cómo se han construido nociones que estereotipan o criminalizan a ciertas poblaciones. Además, estudiar la emergencia de las resistencias pone en evidencia que la historia de la humanidad se caracteriza por la diversidad y no por el pensamiento único. De igual manera, el análisis histórico de eventos armados y del papel de lo militar también puede ser un recurso de educación para la paz, pues da pie a problematizar en torno a los efectos de las guerras a mediano y largo plazo, sobre todo en la población civil, y también a contrastarlos con otro tipo de procesos sociales y organizativos que no optaron por la vía armada ni la violencia.⁴

Así pues, la invitación es que no dejemos de estudiar ciertos temas o tratemos de superarlos, sino que sigamos revisándolos desde una perspectiva crítica. Si la historia enseñada ayuda a los estudiantes a problematizar y explicar mejor su entorno es posible, entonces, desencadenar actitudes de mayor responsabilidad y compromiso, además de la toma de posturas argumentadas, la empatía y la solidaridad. Pensar el pasado debe servir como contrapeso a la tendencia individualista y presentista, que les hacen creer a las niñas, niños y jóvenes, de que sus propias historias y proyectos no cuentan, ni tienen relevancia para la construcción del futuro.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PARA DESARROLLAR PENSAMIENTO CRÍTICO

Como he propuesto en otros espacios de reflexión, el concepto de *pensamiento crítico* es polifacético y se ha utilizado en caminos distantes y hasta contradictorios entre sí. Por ejemplo, puede entenderse como la capacidad de análisis y discriminación de la información; también se ha utilizado para referirse a la autonomía y a la capacidad de toma de decisiones en situaciones complejas, o bien, como una toma de postura política que cuestiona la injusticia y promueve el cambio social.⁵

En relación con la enseñanza de la historia, yo prefiero suscribir una definición de pensamiento crítico relacionada con la última vertiente mencionada, es decir, con las capacidades de poner en revisión lo que parece naturalizado, de discutir las condiciones en las que se produce el co-

⁴ Antoni Santiesteban, "La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica", pp. 278-280.

⁵ Dalia Argüello y Sebastián Plá, "Currículum, pensamiento crítico y conocimiento social en el bachillerato latinoamericano", *Linguagens, Educação E Sociedade*.

nocimiento y con la de ubicar en su tiempo y espacio los discursos que se presentan como objetivos y neutrales. Así, puede definirse el pensamiento crítico como una actividad intelectual que se opone al pensamiento único, y que además promueve la investigación y la creación de conocimiento como una posibilidad de transformar a los sujetos y sus realidades.⁶

Promover el pensamiento crítico en la clase de historia implica: asumir una relación entre pensamiento y acción; que los sujetos cuestionen y problematicen su realidad y tomen postura frente a las injusticias y las exclusiones a través de actividades de debate; y el diálogo creativo e incluyente. Implica también reconocer que cuando aprendemos podemos tener diferencias y que en la construcción de conocimiento hay ambivalencia e incertidumbre.

Una manera de desarrollar este tipo de pensamiento crítico en la clase de historia es a través de la metodología de estudiar problemas sociales. Este enfoque se ha desarrollado en España, el mundo anglosajón, Francia y países latinoamericanos como Argentina y México utilizando categorías como “problemas socialmente relevantes” o “cuestiones socialmente vivas”. El punto medular de estas perspectivas es el trabajo interdisciplinar que relaciona los contenidos escolares con el contexto social en el que viven las y los estudiantes, de manera que puedan desarrollar habilidades de indagación y explicación, al mismo tiempo que reconocen alternativas de participación para los asuntos que más les apremian.

La propuesta de enseñar a través de problemas sociales pretende contribuir a superar la atomización del conocimiento en la escuela, la separación entre lo disciplinar y lo cotidiano y las estrategias de aprendizaje pasivo y de transmisión de información.⁷ Es un proceso colectivo de construcción de conocimiento y propicia que el estudiantado desarrolle habilidades de investigación, discriminación de información y aplicación de marcos conceptuales para construir explicaciones.

Al poner en el centro problemas sociales del presente se hace indispensable desarrollar el pensamiento crítico para evidenciar las causas, los agentes que intervienen, las consecuencias para las mayorías, para el medio ambiente, para la convivencia o la justicia social. La perspectiva histórica se pone en marcha cuando se analiza su dimensión temporal y

⁶ Danny Wells et al., *Perspectives in Critical Thinking: Essays by Teachers in Theory and Practice*.

⁷ Luisa Ocampo y Santiago Valencia, “Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales”.



las múltiples causas que se conjuntan para la emergencia de determinado problema en un espacio y un tiempo específico.⁸ Sin embargo, estudiar el presente con perspectiva histórica no debe confundirse con una visión ingenua que pretenda resolver los grandes dilemas de la sociedad desde el salón de clases, lo que se hace es construir explicaciones y vislumbrar alternativas de participación y transformación que eviten caer en la desesperanza y la pasividad.

EL PAPEL DEL PROFESORADO EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES CRÍTICOS

Se escucha frecuentemente en los espacios docentes la percepción de que a las juventudes actuales no les interesa la historia ni encuentran sentido a su estudio. Sobre todo, después de la pandemia, se han intensificado las sensaciones de desencanto por la forma como se ha venido enseñando la historia, que no aporta para comprender la complejidad de nuestra vida actual.

No obstante, quisiera matizar un poco las afirmaciones anteriores a partir de mi propia experiencia. He escuchado numerosos testimonios de estudiantes de la licenciatura en historia que se sintieron motivados, inspirados y apoyados por docentes que en su paso por la educación básica y media superior les inculcaron el gusto por pensar el pasado y aprender historia. Hay incontables casos en las escuelas de todos los niveles y regiones que hacen posible afirmar que las y los docentes son el soporte principal del acto educativo y quienes están generando experiencias ricas y positivas con sus grupos.

En muchos casos, son las y los estudiantes de licenciatura quienes actualmente están convencida/os de la importancia de convertirse en docentes que siembren una semilla de curiosidad, de crítica y pasión por el conocimiento en el estudiantado. Pese a ello, también es cierto que en la mayoría existe la preocupación de no estar plenamente preparados para ejercer la docencia, no saber cómo resolver problemas cotidianos o cómo tener buenos resultados y sobrepasar las dificultades.

En este sentido, las instituciones de educación superior tienen la gran responsabilidad de fortalecer sus programas para la formación inicial del profesorado y dejar de centrarse exclusivamente en la preparación para la investigación. Así, las y los egresados podrán optar por la docencia como

⁸ Antoni Santiesteban, *op. cit.*

un camino digno y atractivo para su desarrollo profesional y no como la única opción laboral.

Con respecto a la actualización y formación constante, hay que recordar que existe una gran riqueza en el campo de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia en México, Latinoamérica y otras latitudes. Se han hecho análisis teóricos, al igual que trabajo de campo, material etnográfico de las dinámicas escolares y los materiales, entre muchos otros temas.⁹ Acercarse a esta información puede dar una retroalimentación valiosa que mejore las prácticas cotidianas.

Entonces, después de lo dicho, me parece que el papel de las y los docentes debe fortalecerse en al menos dos sentidos. El principal es garantizar buenas condiciones laborales que propicien el crecimiento individual y académico. Esto implica tener acceso a formación inicial y continua, pertinente y de calidad. En segundo lugar, se debe fomentar la percepción del gremio docente como intelectuales, creadores de conocimiento y expertos en su área de trabajo. De esta manera es más viable ejercitar actividades didácticas alternativas, novedosas y atractivas para el estudiantado.

Un camino posible para que las y los docentes estemos ejercitando continuamente el pensamiento crítico es que no dejemos de estudiar historia, que sigamos leyendo a investigadoras/es jóvenes y sus recientes aportaciones, que mantengamos el hábito de la curiosidad y la pasión por el conocimiento. Escuchar a la gente, conocer de sus expectativas y preocupaciones, cuidar de nuestro entorno, vivir plenamente. Formarnos como pensadores críticos es una oportunidad para conservar la autonomía en el pensamiento y la acción, es una posibilidad de hacernos cargo del porvenir que queremos construir. Como docentes de historia tenemos el gran privilegio de invitar a niñas, niños y jóvenes a pensarse como seres históricos y mirar en otros tiempos y lugares la riqueza y diversidad de la humanidad. Así, les acompañamos en el ejercicio de su derecho a la educación, en su camino de aprender acerca del pasado y el presente, pero sin olvidar nuestra responsabilidad de enseñarles también a cuestionar.

⁹ María Cerdá y Fabiola Ertola, "La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, geografía e historia en Iberoamérica: una cartografía desde el sur del sur".



Bibliográficas

- CERDÁ, María y Fabiola Ertola, “La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, geografía e historia en Iberoamérica: una cartografía desde el sur del sur”, en Graciela Funes y Miguel Jara (comps.), *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales: tramas y vínculos*, Neuquén, EDUCO-Universidad Nacional del Comahue, 2019, pp. 33-42.
- OCAMPO, Luisa y Santiago Valencia, “Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales”, *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, España, vol. 4, 2019, pp. 60-75.
- PLÁ, Sebastián, “Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Venezuela, vol. 13, 2008, pp. 171-194.
- RUIZ SILVA, Alexander, “Los jóvenes en los márgenes y su sentido moral de la historia”, *Folios*, Colombia, vol. 36, 2012, pp. 153-169.
- SANTIESTEBAN, Antoni, “La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica”, en Nicolás de Alba, Francisco García y Antoni Santiesteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, España, AUPDCS-Díada, vol. 1, 2012, pp. 277-286.
- VILLORO, Luis, “El sentido de la Historia”, en Carlos Pereyra, *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI, 1980, pp. 33-52.
- WELLS, Danny et al., *Perspectives in Critical Thinking: Essays by Teachers in Theory and Practice*, Nueva York, Peter Lang, 2000.

Electrónicas

- ARGÜELLO, Dalia y Sebastián Plá, “Currículum, pensamiento crítico y conocimiento social en el bachillerato latinoamericano”, *Linguagens, Educação E Sociedade*, Brasil, vol. 25, núm. 49, 2022, disponible en: <<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2750>> (Consultado 23/05/2023).



Los espectros de la enseñanza de la historia

Vianey García González

*Cuestión de repetición: un espectro es siempre un reaparecido.
No se pueden controlar sus idas y venidas porque empieza por regresar.*

JACQUES DERRIDA, *Espectros de Marx*

Es decir, que he vivido como miembro de un grupo conquistador que durante mucho tiempo se definió en términos explícitamente raciales y creyó que lo que estaba consiguiendo al colonizar («civilizar») una tierra extranjera era algo de lo que enorgullecerse, pero que después, durante mi vida, por razones asociadas con la historia mundial, se vio obligado a revisar drásticamente su visión de sí mismo y de sus logros, y por tanto revisar el relato que se contaba a sí mismo sobre sí mismo, es decir, su historia.

J. M. COETZEE,

*El buen relato: Conversaciones sobre la verdad,
la ficción y la terapia psicoanalítica.*

En este capítulo quiero centrarme en los espectros de la enseñanza de la historia. Pero, antes bien, es necesario pensar: ¿qué cosa es un espectro? Es algo que es y no es al mismo tiempo, es un aparecido del pasado que vuelve una y otra vez adquiriendo distintas formas. No es el pasado en sí mismo, es lo que ha dejado el pasado. El espectro es la herencia imborrable que, de vez en cuando, nos recuerda que está ahí, en palabras de Derrida: “El espectro como su nombre lo indica es la frecuencia de cierta visibilidad. Pero la visibilidad de lo invisible”¹

Los espectros son lo que emerge de los cadáveres de la historia. También, son una marca que incide en el presente. Es la huella del pasado que lleva toda producción y reproducción de conocimiento. No es totalmente

¹ Jacques Derrida, *Espectros de Marx. El Estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*, p.117.

lo que ha sido, es lo que ha quedado y que susurra desde el pasado una fuerte influencia. Es muy importante que no se confundan los espectros de la historia con el espíritu al que la historia de bronce del siglo XIX apeló, influenciada por la fenomenología hegeliana. Los espectros son la herencia que deja huella en la escritura de la historia y su enseñanza. Insisto, son las fantasmagorías que la acompañan silenciosamente.

Es la herencia que arrastra hasta al código postal donde ha surgido la enseñanza de la historia. ¿En qué momento se decidió enseñar en las escuelas públicas historia? De escribir historia, de contar historia, se pasó a enseñar historia a las masas. Ahí aparece la monumental pregunta: *historia, ¿para qué?* la cual conduce a otra gran pregunta *¿para qué enseñar historia?* Existen cientos de respuestas que surgen desde distintos observadores, pero, en este caso, quiero centrarme en la perspectiva con la que emerge la enseñanza de la historia en la escuela pública.

La enseñanza de la historia surgió con un fin en específico: narrar la historia de la construcción de los Estados-Nación. El Estado debía contar su propia historia y *¿qué mejor lugar que la escuela?* No solo le interesaba al Estado construir una memoria colectiva sobre su pasado heroico y triunfalista, sino también, el capitalismo estaba ahí esperando ser narrado en el triunfo de la “Gran Nación”. De esta forma, la letrada burguesía liberal tomó la pluma y construyó su propio pasado: las hazañas de los rebeldes se volvieron la legitimación del Estado; el trabajo de miles de proletarios y campesinos se convirtió en el evidente éxito del capitalismo –sin importar las profundas desigualdades que iba dejando a su paso y donde el supuesto progreso justificaba las muertes y las ruinas de lo otro, de lo diferente.

Así emergió el discurso histórico del hombre blanco, no solo en el occidente europeo, sino en toda América Latina. Los mestizos y criollos que habían consolidado su poder a través de las guerras liberales también completaban su proceso de blanqueamiento. De este modo, las mujeres, los rebeldes, los prietos, los mestizos, los pobres, los campesinos, los negros y la clase proletaria parecían haber sido elegidos por el espíritu de la historia para consolidar el Estado capitalista burgués del hombre blanco. Ese discurso se convirtió en una de las herencias espectrales de la enseñanza de la historia.

De esa herencia surgen cuatro espectros que me parecen los más importantes: el nacionalismo, el progreso, el racismo y el género. El nacionalismo es el más evidente de todos. En las narrativas nacionalistas los rebeldes han sido blanqueados y se convierten en héroes: estatuas silenciosas,

a las que se les desdibuja su pasado rebelde, disidente, antisistema y se les reviste de un aura casi teológica. Pocas veces, o casi nunca, se recuerda que la mayoría de esos rebeldes convertidos en héroes, murieron torturados, o bien, en el exilio y la pobreza. Los que tomaron las riendas del poder político por el que lucharon fueron otros, en general, oportunistas que buscaban conseguir más privilegios.

La trama heroica convierte la narrativa histórica en un mito, es decir, en una historia de bronce en la que los hechos son seleccionados cuidadosamente, algunos exagerados y otros comparten la estructura apologética de los mitos antiguos.² Cuando estas mitologías se despliegan en el aula se busca enseñar a los estudiantes que los héroes nacieron héroes y no que eran personas comunes que frente a las condiciones dolosas de su entorno social se convirtieron en rebeldes.

Mientras el espectro del nacionalismo es el más evidente y, en alguna medida, fácil de reconocer, el espectro del progreso es casi imperceptible. El espectro del progreso está presente no solo en las narrativas históricas con las que se instruye en la educación pública, sino también, ha acompañado a las sociedades modernas desde su emergencia. La fe puesta en el capitalismo desde la revolución industrial y, reforzada con el fin del socialismo real, ha hecho que las sociedades crean fervientemente en un continuo progreso material. Es como si toda la historia estuviese ahí para progresar materialmente a través del capitalismo y sus revoluciones tecnológicas. Es el capitalismo el que se convierte en la fantasmagoría del progreso y habla a través de éste. Esta creencia se ha arraigado tanto que genera sentido y traza buena parte de nuestras relaciones sociales. El arraigo ha naturalizado el espectro y lo ha hecho imperceptible.

Los planes de estudio para la materia de historia, “aparentemente objetivos”, se plantean aprendizajes en el aula para mostrar el progreso material alcanzado a través del capitalismo. En México, esto es evidente a partir de 1993, si se hace un recorrido por los planes de estudio se puede advertir una interpretación del pasado a favor del capitalismo global que comenzó a dominar los mercados. Desde esa trama distintos personajes se convierten en héroes o villanos. El ejemplo indudable es el de Porfirio

² La historiografía del siglo XIX se caracterizó por dar vida a los héroes de la patria. Los textos históricos de Guillermo Prieto crearon innumerables figuras heroicas revestidas de un aura casi teológica y sumamente dramatizada. Cada una de las muertes que narra el historiador se convertía en el sacrificio para la gran nación. Véase: Guillermo Prieto, *Lecciones de Historia Patria, escritas para los alumnos de colegio militar*.



Díaz, quien en la historia de la postrevolución es el dictador por excelencia de México, mientras que, con el triunfo de los gobiernos neoliberales se convirtió en un gran estadista. El capital, la tecnociencia y el progreso material son exaltados en los programas de estudios desde el sexenio de Carlos Salinas hasta el de Enrique Peña Nieto.³

Ahora bien, si el espectro del progreso es casi imperceptible, el de la raza es prácticamente invisible, ya que como ha señalado Rita Segato: “la raza resulta de la biologización de la desigualdad en el ambiente de la colonialidad/modernidad”.⁴ Dicho con otras palabras, la idea de raza es una invención que surge en el momento que se emprende la colonización de los pueblos del territorio americano: el racismo es uno de los pilares de la historia de la modernidad occidental. La raza es el tercer espectro, a mi juicio, fundamental, pues, *¿quiénes son los héroes de la patria, sino hombres blancos o al menos blanqueados?* Es bien sabido que la historia mexicana de bronce admira profundamente la figura de Benito Juárez, el indígena que se convirtió en abogado y luego presidente. La admiración no es por sus raíces indígenas, sino porque dejó de ser indio y se convirtió en un hombre ilustrado, “un hombre de razón”.

El hombre blanco occidental es el hombre de razón, el ilustre. Se confía en la palabra del blanco o del mestizo blanqueado, pero se desconfía del indio y del “prieto”, no solo de su palabra, sino de toda su presencia. Al indio y al “prieto” se les llama resentidos cuando exigen condiciones de igual, al mestizo blanco se reconoce como luchador social. El indio y “el prieto” siempre son el chivo expiatorio de todos los males sociales y a los que siempre estamos dispuestos a sacrificar.

Durante mi niñez escuché a mi abuela hacer una distinción entre los indios y los hombres de razón a través de una frase lapidaria: “aquel indio se fue a la ciudad y se convirtió en un hombre de razón”. Muchos años después comprendí la presencia de la colonialidad y la importancia que tenía la idea de la raza en dicha frase. Crecí escuchando miles de veces usar las palabras “indio”, “prieto”, “María pata rajada” o “india que baja

³ Es suficiente dar un recorrido por la estructura de los planes de estudios de Historia tanto de México como Universal para observar la manera en que han sido diseñado los contenidos. Véase: *Plan de estudios para educación básica 1993*, *Plan de estudios para educación básica 2011*, *Plan de estudios para educación básica 2012*, *Plan de estudios para educación básica 2017*.

⁴ Rita Laura Segato, *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Una antropología por demanda*, p. 22.

del cerro a tamborazos” como insultos indisolubles y como heridas coloniales.

Se podría pensar que los insultos son propios de la *vox populi*, sin embargo, el espectro de la raza ha sido reforzado en múltiples explicaciones históricas y por supuesto en los libros de texto y planes de estudio. La visión de la conquista que aún permanece en las aulas es profundamente racista, se sostienen argumentos acerca de la superioridad racional y tecnológica de los españoles, cuando hoy en día se sabe que esto no es del todo cierto, que la conquista no la hicieron los españoles en sí mismos, sino que fue posible gracias a un amplio grupo de indígenas como lo ha expuesto Federico Navarrete en su texto *¿Quién conquistó México?*

Los planes de estudio de la materia de historia están diseñados para mostrar las hazañas de los hombres blancos liberales y burgueses, el pasado se resignifica a través de ellos. Esto se liga directamente con el siguiente espectro: el género. El espectro del género ha silenciado a las mujeres en la historia. Las ha borrado. Las pocas mujeres que aparecen son las traicioneras, las amantes, las esposas, las hijas, es decir, las que tienen algún tipo de relación con los grandes hombres. Las mujeres desde la visión del patriarcado. Es el caso de Malintzin que en la historia de bronce decimonónica se convirtió en la traicionera. Posteriormente, dicha idea fue reforzada en la literatura del siglo XX, Octavio Paz, en su capítulo “Los hijos de la Malinche” del *Laberinto de la soledad*, la muestra como la portadora de todos los males de la sociedad mexicana. En esta visión Malintzin es la chingada, la violada, la rajada, la sometida, la dejada y se olvida de que ella es la traductora y la guía de Hernán Cortés en la conquista de Tenochtitlán.⁵ La visión que Paz ofrece en su texto no es más que la de una clase privilegiada que mira con desdén a los indígenas. La mujer indígena desde esta observación se convierte en la gran traicionera, apelando a la mitología cristiana y a la mítica Eva que traicionó. No obstante, vale la pena detenerse y reflexionar: *¿a quién traicionó Malintzin, si México ni siquiera existía?*

LOS OTROS ESPECTROS

⁵ En una revisión novedosa, Federico Navarrete ha mostrado cómo la Malinche era vista como la guía, la madre e incluso diosa. Véase: Federico Navarrete, *La Malintzin, o la conquista como traducción*.



Hay otros espectros que acompañan la historia y su enseñanza, sin embargo, estos son aún menos visibles. Los antes señalados son constantemente alimentados y se les reaviva en diferentes formas, se les presta un cuerpo temporal, puesto que, son los que acompañan al poder. No obstante, a estos otros espectros se les busca aniquilar desde la institucionalidad de la enseñanza de la historia, ya que son los que ha dejado la violencia del poder. Son los espectros de la revolución, del pluralismo, las utopías, la lucha de las mujeres, la clase trabajadora, los negros e indígenas. Son estos espectros que resisten a la vorágine del capitalismo, que se cuelan entre las grietas monolíticas del nacionalismo, que cuestionan el progreso y que desafían toda moral burguesa.

A pesar de que constantemente se les busca olvidar y borrar de la historia, estos espectros resisten, vuelven una y otra vez. Reviven porque aún no se ha encontrado justicia, reviven y resisten porque se sigue padeciendo la violencia del poder que busca silenciar la diferencia. Aquí estamos las mujeres intentando narrarnos en el discurso histórico donde nuestra figura, trabajo, producción, saberes, participación, política y palabras han sido borradas. Estamos las mujeres en pie de lucha reescribiendo nuevas narrativas históricas en donde no solo se nos integre a nosotras como heroínas al estilo del hombre blanco, sino que se reconozca nuestra participación y la del resto de los excluidos del discurso. Estamos en pie de lucha con las plumas y las ideas buscando mostrar que la construcción de una sociedad necesita de la participación de todas y todos.

También están los otros grandes excluidos de la práctica escriturística de la historia: los pueblos indígenas, los cuales no son minorías insignificantes como se intenta hacer creer. Son pueblos que se encuentran en resistencia y lucha, no sólo buscando su independencia y reconocimiento, sino también su reconocimiento en los libros de historia, como lo dejó claro la emergencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1994).

Estos espectros reclaman justicia, vagan entre las ruinas que han dejado las conquistas, las colonizaciones y el progreso capitalista. Son estos espectros que, como dijo Walter Benjamin, hacen mirar la historia a contrapelo, mirar las ruinas, los cadáveres; son la mirada del ángel de la historia. En palabras de Salman Rushdie: “cuando miras con los ojos de unos ángeles ves esencias en lugar de superficies, ves una decadencia espiritual

que levanta ampollas y pústulas en la piel de los transeúntes, ves la generosidad de algunas personas posadas en un hombro en forma de ave".⁶

Vale mirar como el ángel de la historia. Cepillar a contra pelo la historia desde el presente, desde los cuerpos vivos que reclaman justicia, para ello es necesario construir una mirada histórica en el aula. Una que entienda que las múltiples experiencias que corren sobre el tiempo componen la historia. Una mirada que permita entender al que es completamente ajeno al otro. Una que no dejará discriminar ni producir racismo ni clasismo. Una mirada que hará comprender que todo lo que se cree, piensa, siente y desea tiene sus límites y esos límites son históricos; y que la desigualdad económica no es producto de los fracasos individuales, sino parte de una estructura social desigual.

ENSEÑAR CON LOS ESPECTROS

Los espectros que acompañan a la docente-historiadora en el aula pueden o no generar tensión en la enseñanza. La tensión se genera cuando la docente es consciente de su postura política y logra observar los espectros, logra trazarlos para reconocerlos, para que estos ya no sean imperceptibles. Pero, cuando la postura política no es clara o se apela a un discurso neutralista de la enseñanza de la historia se refuerzan los espectros del poder: nacionalismo, raza, género y progreso.

Esto no invalida ninguno de los otros fines que la enseñanza de la historia haya adquirido dentro del cuerpo docente, sin duda, las que impartimos clases en cualquier nivel educativo tenemos convicciones personales y profesionales a la hora de enseñar. Seleccionamos los temas de acuerdo con nuestros intereses políticos y ofrecemos nuestra visión del pasado. No obstante, no es tan fácil librarse de los espectros de género, raza, nacionalismo y progreso, la misma estructura de los planes curriculares los hacen aparecer una y otra vez en una performática distinta.

De ahí que, en cualquier nivel, enseñar historia sea una lucha shakesperiana, luchar contra los espectros o inconscientemente unirse a ellos, reavivarlos en el presente. El problema no se haya en revivir espectros y continuar herencias, el problema radica en saber qué clase de espectros queremos revivir: los que siguen beneficiando al hombre blanco o los que buscan hacer justicia.

⁶ Salman Rushdie, *Los versos satánicos*, p. 177.



FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

- COETZEE, J. M., *El buen: relato conversaciones sobre la verdad, la ficción y la terapia psicoanalítica*, Javier Calvo (T.), España, Random House, 2015.
- DERRIDA, Jacques, *Espectros de Marx. El Estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*, Barcelona, Trotta, 2003.
- NAVARRETE, Federico, *La Malintzin, o la conquista como traducción*, México, UNAM, 2021.
- , *¿Quién conquistó México?*, México, Debate, 2019.
- PRIETO, Guillermo, *Lecciones de Historia Patria, escritas para los alumnos de colegio militar*, México, Imprenta de la escuela correccional, 1896.
- RUSHDIE, Sáldame, *Versos Satánicos*, José Antonio Miranda Vidal (T.), España, Random House, 2017.
- SEGATO, Laura Rita, *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Una antropología por demanda*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2015.
- SEP. Secretaría de Educación Pública, “Plan de estudios para educación básica 1993”, *Diario Oficial de la Federación*, México, disponible en: <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4780630&fecha=03/09/1993#gsc.tab=0>
- , “Plan de estudios para educación básica 2011”, México, disponible en: <<http://mapeal.cippep.org/wp-content/uploads/2014/06/Plan-de-estudios-b%C3%A1sico-2011.pdf>>
- , “Plan de estudios para educación básica 2017”, Plan y programas de estudio para la educación básica, México, disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf>



Enseñar y aprender Historia, ¿para qué?

Angélica Noemí Juárez Pérez

La revisión entre la historiografía y la historia escolar, en tanto saberes legítimos y legados intergeneracionales, no es una cuestión menor. Para iniciar es importante señalar que la historia escolar es una representación del pasado que debe ser distinguida de otros registros de la historia como la académica y la cultura histórica.¹ Sobre estas últimas, este libro colectivo contempla importantes reflexiones y aportaciones de jóvenes historiadoras. Como menciona Carretero,² la historia escolar recibe influencias de la historia cotidiana –en formatos de entretenimiento y comunicación–, así como de la académica: entre las tres se establecen relaciones indisolubles y sus propias tensiones. Desarrollo este texto desde mi experiencia como docente de Historia en educación secundaria.

Como discentes, cuando aprendemos Historia, pareciera que nuestro devenir ha sido el resultado de inflexibles decisiones de hombres convertidos en bronce y de instituciones que legitiman la posición de las élites. Dejando en el anonimato a mujeres y hombres que, como nosotros, fueron responsables de haber dado forma a su época y a nuestro presente. Y como docentes estamos frecuentemente en disyuntiva. Decidimos –o eso creemos– lo que enseñamos y, por lo tanto, también lo que omitimos. Pero estas decisiones están frecuentemente ya enmarcadas dentro de un *curriculum oculto*.

Como todo proceso de escolarización, el *curriculum* juega un papel importante entre el Estado y la sociedad. En *Ideología y curriculum*, Apple

¹ La cultura histórica, de acuerdo con Rüsen enmarca: las universidades, los museos, los medios de comunicación y otras instituciones culturales como conjunto de lugares de la memoria colectiva y del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, y de la distracción. Véase más en: Jörn Rüsen, “¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia”, pp. 2-3.

² Mario Carretero y José Antonio Castorina, *La construcción del conocimiento histórico*.

señala que el conocimiento que entra en la escuela (del pasado y actual) no es casual; es seleccionado y organizado en función de principios y valores que representan el conocimiento de determinados grupos. Los intereses que han guiado esa selección son decisiones tomadas con nula neutralidad. La escuela encarna normas ideológicas que conservan una serie de relaciones estructurales con base en intereses sociales y económico.³ Continuando con las reflexiones de Apple, dos preocupaciones centrales se derivan. La primera es que la escuela está ligada a una red que incluye otras instituciones –políticas, económicas y sociales– las cuales reproducen desigualdades. Por ejemplo, en función de la población a la que se dirigen los centros escolares, se establecen ciertas etiquetas y el currículum se diseña en torno a las expectativas que se busca.⁴

La segunda preocupación es que las desigualdades son reforzadas y reproducidas por la escuela mediante actividades pedagógicas y evaluativas en la vida cotidiana y dinámica escolar: “el control se ejerce también mediante las formas de significado que distribuye la escuela”.⁵ Dicho de otra forma, la institución es un espacio privilegiado en la construcción de la memoria social: conserva y distribuye lo que percibe como “conocimiento legítimo” mediante la enseñanza de disposiciones y valores culturales y económicos que son, supuestamente, compartidos por todos. En específico, la asignatura de Historia traslada los referentes culturales de la idea de nación y de identidad mexicana: “distinción entre ‘nosotros’ y ‘los otros’, que deriva en el sentimiento de ‘lealtad al grupo’, que suele tomar la forma de patria”.⁶ Además, contribuye al mantenimiento de creencias, actitudes, costumbres y prejuicios que conducen a la invisibilidad de algunos –la mayoría– a través del diseño curricular y los materiales educativos como el libro de texto.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, BREVE RECUENTO

Hacia la mitad del siglo XIX, la enseñanza de la Historia –nombrada Historia Patria– se integró como disciplina escolar obligatoria en el currículo de las escuelas elementales. Su enseñanza fue de la mano con el nacimiento del Estado mexicano hacia la segunda mitad del siglo XIX y se consolidó

³ Michel Apple, *Ideología y currículum*, p. 88.

⁴ *Ibid.*, p. 102.

⁵ *Ibid.*, p. 88.

⁶ Mario Carretero y José Antonio Castorina, *op. cit.*, p. 19.

en el México posrevolucionario. Desde entonces, y hasta ahora, su función ha estado en el centro de debates y polémica. Por ejemplo, en 1891 tuvo lugar una disputa encabezada por el pedagogo suizo Enrique Rébsamen y Guillermo Prieto. Mientras el primero sugería a los maestros en su *Guía metodológica para la enseñanza de la Historia* “¡sed, pues, verídicos, maestros! ¡No falsifiquéis la Historia, ni con la mejor intención, ni siquiera por patriotismo!”, para el segundo “en la escuela se nace a la patria, se respira a la patria”.⁷

La escuela decimonónica que, en muchas latitudes, inauguró propiamente los sistemas educativos, tuvo, en palabras de Justo Sierra, la misión de “crear el alma nacional”.⁸ Ello, en la práctica, implicó tareas clave a cargo del Estado educador: construir una narrativa épica que explicara su fundación –casi siempre mítica–, moldeara la conciencia de los ciudadanos y regulara su actuación social. De ahí su inserción temprana como parte de los currículos de la educación elemental, así como su permanencia a lo largo de más de dos siglos de vida independiente. Desde su génesis, la Historia escolar tuvo dos prioridades: “la creación de un sentimiento de solidaridad nacional como factor fundamental para la integración de la patria [y] explicar las estructuras de las instituciones económicas, jurídicas, políticas y culturales para formar el espíritu cívico”.⁹

Debido a lo anterior, los métodos empleados fueron: repetición de fechas simbólicas, culto acrítico a héroes –mayormente varones–, exaltación de valores patrióticos y construcción de una sola narrativa. Esto, como indica Salazar, “tuvo como consecuencia que se borrarán las historias de los pueblos, las comunidades, las mujeres, los obreros, los indígenas y, sobre todo, desterró la historia que pudiera ser significativa [...] dejando sólo la narrativa nacionalista que sustentó una identidad, pero ante la ‘caída de los grandes relatos’”,¹⁰ ¿para qué enseñamos o aprendemos Historia?

Las narrativas identitarias univocistas de los siglos XIX y XX, ya no son –o ya no debería ser– el cimiento de la enseñanza de la Historia. Han despuntado nuevas identidades y sentidos sociales, “nuevos nacionalismos”, que se consolidan en oposición al relato oficial del Estado-nación. Como

⁷ Juan Antonio Ortega y Medina, *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la Historia*, p. 355.

⁸ Justo Sierra, *Obras completas*, p. 489.

⁹ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación*, pp. 112-113.

¹⁰ Julia Salazar, *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? Una reflexión sobre el sentido de la historia en la formación de las identidades en el México globalizado*, p. 11.



afirma Carretero: “en diferentes culturas y sociedad vemos surgir apelaciones identitarias que intentan hundir sus reivindicaciones a la simiente de la historia”.¹¹

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN MÉXICO DESDE LAS REFORMAS Y LA DIDÁCTICA

Cien años después de la disputa entre Rébsamen y Prieto, la enseñanza de la Historia en México seguía en el centro de debates. En este periodo se ubican los cambios curriculares de 1974, 1993, 2006, 2011, 2017 y ¿2022? En 1974 se pasó del estudio de asignaturas al de áreas, la Historia se integró en Ciencias Sociales. Entre 1992-1993 (Año del estudio de la Historia de México) se reformó el artículo tercero, se estableció la obligatoriedad de la educación secundaria y se modificó el *Plan y Programas de Estudio* sobreponiendo la historia reflexiva sobre la memorización. Igualmente, se propuso un enfoque formativo que establecía estudiar los procesos históricos, dejando atrás sólo los acontecimientos. Sin embargo, desató una intensa polémica por los contenidos que fueron “seleccionados” y por no tener una clara propuesta psicopedagógica. Como testifican Lamonedada y Arce, innumerables artículos fueron publicados en la prensa y se organizaron diversos debates, no obstante, las discusiones se caracterizaron por su fuerte carga política.¹² Carretero también rememora:

A raíz de un cambio brusco de los textos escolares durante la gestión del presidente Salinas de Gortari [...] las controversias fueron mucho más allá de la escuela y adquirieron una gran repercusión social y política, poniendo de manifiesto el rol crucial de la escuela (y de la historia) en un debate en que, en verdad, estaban en juego sobre todo las posiciones del presente y el proyecto de futuro.¹³

En 2006, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), de manera general pugnó porque el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia fuera planteado desde nuevas perspectivas para que los estudiantes adquirie-

¹¹ Mario Carretero y José Antonio Castorina, *op. cit.*, p. 11.

¹² Mireya Lamonedada Huerta y Marcela Arce, “El proceso de renovación de la enseñanza de la historia en la secundaria: 1992-1993”, s.f.

¹³ Mario Carretero y José Antonio Castorina, *op. cit.*, p.16.

ran un saber significativo. Se buscó favorecer la comprensión de nociones como tiempo y espacio histórico, causalidad, cambio, continuidad, ruptura, permanencia. También incorporó los ámbitos: político, económico, social y cultural. Supuestamente daba prioridad a los procesos sociales frente a los eventos políticos o militares. Empero, se desató una nueva polémica por la reducción de horas, al desplazar la asignatura del primer grado de secundaria, y por suprimir la enseñanza de acontecimientos anteriores al siglo XV, entre ellos las culturas mesoamericanas. Al respecto, varios intelectuales se pronunciaron, entre ellos, Elena Poniatowska:

Parece que es un suicidio, es algo gravísimo, como si quisieran eliminar nuestras raíces. Proponemos levantarnos y rechazar ese proyecto. Si Reyes Tamez Guerra (titular de la SEP) propone eso, está totalmente equivocado. Todos los mexicanos deberíamos decir que eso no es aceptable. El periodo prehispánico es lo que nos ha dado nuestra fuerza, lo que nos hace lo que somos. Es como si elimináramos nuestro origen, nuestra propia vida, es como asesinar algo. A los propios mayas o los oaxaqueños, ¿cómo es posible que se les ningunee y se les borre de esa forma?¹⁴

En la reforma de 2011, se mantuvo el enfoque de evitar privilegiar la memorización de nombres y fechas, para dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos. Se integraron las competencias: comprensión del espacio y tiempo histórico, búsqueda y manejo de información, y formación para una conciencia histórica. Los propósitos eran propiciar que los alumnos: a) analicen el pasado para encontrar respuestas a su presente, b) entiendan cómo las sociedades actúan ante distintas circunstancias, c) consideren que los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, d) tomen en cuenta las relaciones entre economía, política, sociedad y cultura, e) y visualicen múltiples protagonistas. El Nuevo Modelo Educativo (2017), retomó las competencias e integró que los conocimientos históricos están en permanente construcción, que se debía favorecer el pensamiento crítico, la valoración del patrimonio natural y cultural, y la participación de múltiples actores sociales.

No obstante, aun después de tantas reformas curriculares, la narrativa histórica escolar (y su proceso de enseñanza-aprendizaje) sigue respon-

¹⁴ "Reprueban intelectuales la *visión* histórica de la SEP", *La Jornada*, 18 de junio de 2004.



diendo a su función de génesis. Pese a que las reformas han pugnado por aminorar que el centro de la narración esté en los “grandes personajes” y eliminar el enfoque memorístico, en la práctica permanece el culto acrítico de los héroes nacionales y la repetición más que la construcción del conocimiento histórico.

En el caso de la disciplina histórica, hay importantes avances en el conocimiento y comprensión de las distintas épocas y procesos históricos. Diversas corrientes historiográficas han emergido y consolidado su investigación en sectores “olvidados”. Por ejemplo, la Historia social que alentó el estudio de los ciudadanos “de a pie” provocó la recuperación de sujetos que no habían sido considerados como actores históricos, entre ellos: obreros, mujeres, indígenas, artesanos, burócratas, jóvenes, niños. Sin embargo, estos avances en el conocimiento y comprensión desarrollados por la academia no han sido trasladados al conocimiento y a la práctica escolar en el nivel básico del Sistema Educativo Mexicano (SEM).

Desde la didáctica, durante algunas décadas de la segunda mitad del siglo XX, las investigaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia se dedicaron a cuestiones cognitivas, dejando fuera el que las problemáticas en la enseñanza de la Historia inician desde el desconocimiento de cuáles han sido los mecanismos metodológicos y epistemológicos que intervinieron en la construcción de la ciencia histórica. De acuerdo con Salazar, el empuje hacia nuevas formas de enseñar Historia vino primero influenciado por los aportes de la ciencia histórica, los cuales contribuyeron a un camino de reflexión, sin embargo el avance de la psicopedagogía ocupó el protagonismo. Se pensó en ella como la curadora de los males de la Historia escolar. En la década de los setenta emergieron propuestas de diversos enfoques didácticos, el rasgo común era la lucha contra la memorización, por ende “la búsqueda se encaminaba a una didáctica de la historia que generara una participación activa en la construcción del conocimiento en el aula”.¹⁵ Para los psicólogos cognitivistas, lo más importante era cómo aprender, no el contenido.

Actualmente, distintos didactas de la Historia en diferentes latitudes y escuelas pugnan por la incorporación de los recursos epistemológicos y metodológicos del historiador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Prats asegura que “hay que implementar una enseñanza de la Historia que tenga muy presente cómo es el método de análisis histórico. Ello im-

¹⁵ Julia Salazar, *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia*, p. 65.

plica enseñar a historiar”,¹⁶ ya que es más importante que los alumnos comprendan cómo construir el conocimiento histórico que la propia descripción de un hecho del pasado.

En México, se localizan y han implementado los modelos de Educación histórica de Arteaga y Camargo,¹⁷ y de Mora y Ortiz.¹⁸ Camargo define la Educación histórica como “el entramado interdisciplinario de la historia, la pedagogía, la psicología y la investigación educativa sobre la enseñanza-aprendizaje de la historia, puesta en marcha por colectivos multidisciplinares”.¹⁹ De acuerdo con este enfoque, se debe primar la recuperación de los recursos epistemológicos y metodológicos del historiador en el proceso de enseñanza-aprendizaje e involucrarse al servicio de la ciudadanía propiciando la voluntad de participación. Por su parte, Mora y Ortiz proponen:

Recurrir a la metodología de la Historia para formar en los alumnos una “cognición situada” respecto a la disciplina (...) Prioriza la interacción sensible y racional con las fuentes primarias, superando la transmisión acrítica de contenidos historiográficos autorizados en currículos, manuales y otros recursos didácticos (...) y [la enseñanza-aprendizaje de la Historia] No puede realizarse con el sentido común, el presentismo, el anacronismo, las representaciones del pasado [cultura mediática] y las historiografías oficiales; [son necesarias] estrategias para superar las representaciones iniciales y el sentido común.²⁰

También Salazar argumenta que “si se pretende enseñar a pensar históricamente no podemos disociar la historia como objeto de enseñanza de su propia naturaleza”,²¹ es decir, el alumno debe conocer cómo se construye la ciencia histórica. Para desencadenar el razonamiento histórico, es necesario incorporar la coherencia interna de la disciplina histórica. Un proceso

¹⁶ Joaquín Prats, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, p. 24.

¹⁷ Para revisar el modelo, véase: Belinda Arteaga y Siddhartha Camargo, “Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica”, pp. 110-139.

¹⁸ Al respecto, véase: Gerardo Mora y Rosa María Ortiz, “El modelo de Educación Histórica. Experiencia de innovación en la Educación Básica en México”, pp. 87-98.

¹⁹ Siddhartha Camargo, “Educación histórica”, *Academia.edu*, s.f.

²⁰ Gerardo Mora y Rosa María Ortiz, *op. cit.*, p. 89.

²¹ Julia Salazar, *Narrar y aprender historia*, p. 81.



de enseñanza-aprendizaje que ayude a los alumnos a “caminar [ejercitar] por las rutas del razonamiento, inferencias, hipótesis, conjeturas, imaginación creativa, e incluso, las intuiciones por las que camina el trabajo del historiador”.²² Se apunta a que construyan supuestos que expliquen una problemática planteada: realizar procesos de análisis e interpretación, planear y establecer relaciones, cuestionar la credibilidad de las fuentes y contextualizarlas y, finalmente, confrontar sus hipótesis. Como se puede leer, el conjunto concluye que es más importante que los alumnos comprendan cómo construir el conocimiento histórico que la propia descripción de un hecho del pasado.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES, ¿PARA QUÉ?

Aunque desde la historia académica se exalte la recuperación de diversas identidades y sus significantes y, pese a que uno de los propósitos de enseñar historia en Educación Básica, según las últimas reformas, debe ser que las y los alumnos valoren múltiples protagonistas, se puede constatar que los contenidos curriculares y el material educativo, con que interactúan los estudiantes, continúan constriñendo a diversos actores o grupos sociales, por ejemplo las mujeres, bajo aquellos que ostentaban el poder. Su presencia se justifica sólo de forma circunstancial, no como protagonistas sociales sino desde el papel de esposa o acompañante (ámbito privado). Además, el predominio de la historia política propicia que sólo aparezcan mujeres cuando desempeñaban funciones tradicionalmente consideradas masculinas.

La enseñanza de la historia, como se ha revisado anteriormente, ha sido y es una fuente en la construcción identitaria, por lo tanto, se puede cuestionar ¿cómo afecta la ausencia o la representación de mujeres en los contenidos escolares de historia a la manera en la que consideramos a las mujeres de nuestro tiempo? De acuerdo con trabajos de intervención didáctica que he desarrollado en escuelas secundarias públicas del oriente de la Ciudad de México, se pueden destacar algunas reflexiones.²³

Primero, al presentarle a los estudiantes diversos recursos como murales, monumentos, imágenes de los libros de texto, con la finalidad de

²² *Ibid.*, p. 129.

²³ El desarrollo de las intervenciones forma parte de mi tesis de maestría: “La ausencia del sujeto histórico mujer en la enseñanza de la historia de México: un diseño didáctico de inclusión”. Véase: <<http://200.23.113.51/pdf/35430.pdf>>

conocer los significados que le dan a la ausencia de las mujeres en las representaciones de uso público y escolares, la mayoría de las respuestas justifican su ausencia: *porque no son un modelo a seguir, porque son el sexo débil*. Lo anterior, nos habla de un imaginario condicionado e interiorizado, preocupante en su formación como sujeto pasivo a estas ideas o activo como agente reproductor de las mismas. Esta es una de las implicaciones de no romper con estos discursos o no visibilizarlos. A través del currículo oculto se siguen perpetuando ausencias, normalizando sesgos y divulgando prejuicios de inferioridad. La escuela es una opción, muchas veces la única, de cambiar estas construcciones en los alumnos.

Sofía N tenía la percepción de que no aparecían representadas las mujeres *porque no somos tan importantes*; a sus 14 años tiene interiorizado que ella como mujer no está a un nivel valorativo como los sujetos que forman parte de su entorno (personal, social o cultural). Si bien esta alumna pertenece a una familia y comunidad, lo cierto es que después de nueve años de escolarización la escuela no ha roto con ese discurso que invisibiliza los rasgos del grupo social al que pertenece. Después de la intervención realizada con fuentes primarias sobre la participación de las mujeres en la Revolución de independencia, la alumna explicó que la ausencia se debe a que está perdida la información que existe sobre la participación de las mujeres, o bien, que no se produjo como en el caso de las mujeres de Pénjamo [mujeres insurgentes] que no sabían escribir y, por tanto, no dejaron evidencias.

De esta manera, ella ya no invisibiliza al sujeto mujer, ahora asume que son factores externos –materiales escolares– los que limitan su presencia. Además, durante la última actividad, señaló que de forma personal le serviría conocer los aportes de las mujeres “para no formar más machismo y reconocer el trabajo que nosotras hemos logrado”, asumiéndose ya en un colectivo con protagonismo social. Asimismo, mencionó que trabajar con la Historia de las mujeres, le ayudó a “reconocer todo aquello que sí podemos llegar a hacer”. Esta expectativa ejemplifica la necesidad de este colectivo por tener referentes históricos con quienes construyan vínculos de identidad, como lo menciona Salazar:

[La enseñanza de la historia debe] abrir las posibilidades de que los estudiantes establezcan referentes con los cuales se reconozcan, construir vínculos de identidad en los que se sientan representados y sean actores activos,



sólo así se podrá trascender la visión unívoca y esencialista de identidad, impuesta por la historia en la escuela. Para ello es importante pensar el discurso histórico escolar como el medio que ubique a los estudiantes en un “nos” y genere sentido de pertenencia, que los lleve a construir proyectos de futuro en común.²⁴

En el caso de la alumna Astrid N, después de la intervención, explicó que la ausencia femenina se debe a que “como somos mujeres pensaban que no hicimos nada, pero no, los motivos son que la mayoría no eran escolarizadas y no están en los documentos”, muy similar a la de Sofía N. Durante el cuestionario opinó que sí era importante integrar a las mujeres a las narrativas “para no formar más machismo y saber que hombres y mujeres somos iguales”, de manera personal le serviría para “reconocernos” y “para apoyarnos y saber que las mujeres somos importantes”. Durante la entrevista, posterior a la aplicación, se le cuestionó qué había aprendido sobre la participación de las mujeres en la Revolución de Independencia y respondió: “pues que fuimos un papel importante, que nos ayudamos a estar de espías y contrabando y que también nosotras dimos dinero para armas y suministros”. Además de incorporarse, mantiene un *nos* en sus explicaciones. Como apuntaba Pagès: “la enseñanza de la historia ha de ser un medio para ubicar al alumnado en su presente y permitirle intervenir en la construcción de un futuro personal y social”.²⁵

Recuperando las experiencias de las alumnas, integrar al sujeto histórico mujer en las narrativas escolares o cultura histórica, debería servir como un referente y un medio que dé visibilidad y voz. Reconducir la enseñanza de la Historia hacia vías en que se recupere el protagonismo social de las mujeres puede dar referentes históricos a las niñas; así, ellas podrán revalorizarse como sujetos históricos conscientes de cómo nuestro presente está íntimamente ligado a los caminos que otras mujeres fueron abriendo y que ellas también pueden responsabilizarse de su futuro. “Para desembarazarnos de los mitos que inmovilizan”,²⁶ la enseñanza de la Historia debería tener como función entender el para qué se formó una identidad nacional y ahora aprender a decodificarla para mirarnos y es-

²⁴ Julia Salazar, *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes?*, p. 33.

²⁵ Joan Pagès y Edda Sant, “Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?”, p. 93.

²⁶ Julia Salazar, “Una mirada a la cultura histórica en la sociedad mexicana”, p. 111.

cucharnos. Si bien, como dice Pagès, la enseñanza de la historia no puede suplantar dichas creencias y concepciones, puede cuestionarlas, discutir-las, comprenderlas históricamente, para permitir que los y las alumnas elaboren análisis históricos que construyan una mirada crítica del pasado y del presente.²⁷

Finalmente, me gustaría cerrar con una experiencia. Aprender Historia, más allá del ejercicio académico, debe detonar la conducción a la acción. Cuando cumplí la mayoría edad solicité mi identificación, no voté en diez años, sólo la usaba para trámites administrativos, hasta que comencé a estudiar Historia de las mujeres, y conocí sobre las décadas de lucha del movimiento sufragista mexicano. Aprendí de Elvia Carrillo Puerto, Hermila Galindo, el Frente Único Pro Derechos de las Mujeres, y me sentí apenada. Contaba con un derecho que fue producto de la lucha de mis antecesoras, ser consciente de ello me permitió ejercerlo y participar con responsabilidad en las demandas que aún no se consolidan para las generaciones futuras. Es este sentido, si me preguntan “Historia, ¿para qué?” voy a responder que para actuar: “tenemos que actuar si es que de veras creemos que la Historia puede ser transformada por la acción colectiva”.²⁸

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

APPLE, Michel, *Ideología y curriculum*, Madrid, Akal, 1998.

ARTEAGA, Belinda y Siddharta Camargo, “Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica”, *Revista Tempo e Argumento*, Brasil, vol. 6, núm. 13, 2014, pp. 110-139.

CARRETERO, Mario y José Antonio Castorina, *La construcción del conocimiento histórico*, Argentina, Paidós, 2010.

CÁZAREZ MATA, José T., “Lecciones de historia patria. Justo Sierra y su innovación de los libros de texto”, *Relatos e historias en México*, México, vol. 8, núm. 95, 2016, pp. 80-84.

²⁷ Joan Pagès, “¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?”.

²⁸ Renan Vega, *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar*, p. 563.



- CORREA, Marcos J. y Gloria Espigado, "La historia de las mujeres en España: de la investigación a la docencia", *Investigación en la escuela*, España, núm. 50, 2003, pp. 21- 30.
- JUÁREZ PÉREZ, Angélica Noemí, "La ausencia del sujeto histórico mujer en la enseñanza de la historia de México: un diseño didáctico de inclusión", tesis para obtener el título de maestría, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2018.
- LIMÓN, Margarita, "El fin de la historia en la enseñanza obligatoria", en Pablo Sánchez León y Jesús Izquierdo Martín (eds.), *El fin de los historiadores. Pensar históricamente el siglo XXI*, Madrid, Siglo XXI, 2008, pp. 87-111.
- MORA, Gerardo y Rosa María Ortiz, "El modelo de Educación Histórica. Experiencia de innovación en la Educación Básica en México", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, España, núm. 11, 2012, pp. 87-98.
- ORTEGA y MEDINA, Juan Antonio, *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la Historia*, México, UNAM, 1970.
- PAGÈS, Joan y Edda Sant, "Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?", *Cuadernos de Pesquisa do Cdhis*, Brasil, vol. 25, núm. 1, 2012, pp. 91-117.
- PAGÈS, Joan, "¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?", *Revista Escuela de Historia*, Argentina, año 6, vol. 1, núm. 6, 2007, pp. 17-30.
- SALAZAR, Julia, *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? Una reflexión sobre el sentido de la historia en la formación de las identidades en el México globalizado*, México, UPN, 2018.
- , *Narrar y aprender historia*, México, UNAM-UPN, 2006.
- , *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia*, México, UPN, 1999.
- , "Una mirada a la cultura histórica en la sociedad mexicana", *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*, México, UPN, 2012, pp. 91-114.
- SEP. Secretaría de Educación Pública, *Plan de Estudio. Educación Básica*, México, SEP, 2011.
- , *Programa de Estudio. Historia II. Secundaria*, México, SEP, 2011.
- SIERRA, Justo, *Obras completas (Vol. VII)*, México, UNAM, 1977.
- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación*, México, El Colegio de México, 1979.
- VEGA, Renán, *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar*, Bogotá, Impresor Ediciones, 2011.
- ZEPEDA, Beatriz, *Enseñar a la nación*, México, El Colegio de México, 2012.

- CAMARGO, Siddharta, “Educación histórica”, *Academia.edu*, s.f., disponible en: <https://www.academia.edu/30224844/Educaci%C3%B3n_hist%C3%B3rica> (Consultado: 18/07/2023).
- LAMONEDA, Mireya y Marcela Arce, “El proceso de renovación de la enseñanza de la historia en la secundaria: 1992-1993”, *Biblioweb*, México, UNAM, s.f., disponible en: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_12.htm> (Consultado: 16/07/2023).
- PRATS, Joaquín, “Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora”, *Historia Didáctica*, Barcelona, 2001, disponible en: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf> (Consultado: 17/05/2023).
- “Reprueban intelectuales la *visión* histórica de la SEP”, *La Jornada*, México, 18 de junio de 2004, disponible en: <<https://www.jornada.com.mx/2004/06/18/048n-1soc.php?printver=1&fly=>>> (Consultado: 18/06/2023).
- RÜSEN, Jörn, “¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia”, F. Sánchez Costa e Ib Schumacher (T.), *Cultura Histórica*, febrero de 2020, disponible en: <http://culturahistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/rusen-cultura_historica.pdf> (Consultado: 18/07/2023).



La difusión y la divulgación de la historia en un mundo “viralizado”

Mariana Rodríguez Gutiérrez

*Los historiadores hemos hablado con los muertos,
pero nos cuesta trabajo hacernos escuchar entre los vivos*

ROBERT DARNTON

Una de las primeras preguntas que todos nos hacemos al estudiar o leer un libro de historia es “¿para qué?” Esa misma interrogante nos la hacemos día con día quienes decidimos profesionalizarnos en esta disciplina. El francés, Marc Bloch, abre su obra *Introducción a la historia*, publicada por primera vez en el año 1949, con la siguiente frase: “papá, explícame ¿para qué sirve la historia?”¹ A lo largo de este libro, la misma cuestión se presentará en los distintos textos que lo componen ya sea de manera explícita o implícita. Sin embargo no sólo se busca responder esta pregunta pues, ineludiblemente, también se plantea: para quién, por qué, cómo, desde dónde y por quiénes. Como en toda ciencia social las respuestas serán variadas, ya que la interpretación de la realidad es cambiante y diferente según desde donde se hace.

Las diferentes perspectivas abordarán distintas respuestas y acercamientos, algunas de ellas pondrán su atención en los sujetos históricos tradicionales; otras, en cambio, girarán en torno a la rebeldía a través de las posturas sociales contestatarias; otras buscarán a los individuos y a las comunidades habitualmente ignorados por los estudios clásicos con el fin

¹ Marc Bloch, *Introducción a la historia*, p. 9.

de destacar la participación en el devenir humano de grupos subalternos y disidentes. Sea cual sea, todas estas miradas son válidas y brindarán nuevas conclusiones al conocimiento histórico, sin embargo, el lector tendrá la importante tarea de discernir cuál de todas ellas le aporta mayores elementos para entender al mundo material y social que lo rodea.

Una vez dicho esto, me parece pertinente concebir al estudio del pasado más allá de las líneas tradicionales de investigación y enseñanza. Es verdad que usualmente impera la historia oficial, aquella de héroes, fechas y lugares, pero la disciplina abarca muchos más temas que la enumeración de datos y nombres. Por ello, debe subrayarse que todo libro de historia tiene como objetivo responder, entre sus páginas, las preguntas por qué, para qué y cómo, además del cuándo y dónde de un proceso histórico. Sólo a través de un relato coherente que detalle las causas, circunstancias y consecuencias de un proceso ocurrido en el pasado será posible comunicar el argumento central y provocar al lector en su búsqueda de conocimiento. Y es que lograr esta comunicación es esencial para el historiador, ya que el estudio del pasado nos enseña a ser capaces de forjar una conciencia histórica. En la actualidad, esta es de suma importancia para filtrar la enorme cantidad de información que tenemos a nuestra disposición, y el único medio para hacerlo es a través de una mirada crítica que discrimine lo verosímil de lo falso y lo útil de lo pasajero.

Ahora bien, la pregunta “historia, ¿para quién?” encuentra mayor sentido cuando hablamos de su difusión. No obstante, es indispensable hacer una distinción entre dos conceptos: la difusión y la divulgación. Para la Real Academia Española estos dos son sinónimos, sin embargo, al margen de esta conclusión, es preciso definir una clara diferencia entre ambos, especialmente para quienes nos dedicamos a esta labor. Para ello me remito al debate inicial de un grupo de estudiantes, en ese entonces, que creamos el proyecto de *La Bola. Revista de Divulgación de la Historia*. Nuestro objetivo al lanzar una revista bimestral monotemática, que publicara diferentes acercamientos sobre el tema tratado en cada número, no sólo era publicitar lo producido en la academia por jóvenes historiadores e historiadoras, sino hacer del conocimiento público, del gran público y no sólo de nuestros colegas, las investigaciones inéditas de estos profesionales a través de un lenguaje y un sentido que fuera comprensible para todo mundo, para especialistas y no especialistas.

Entendimos que se puede difundir un artículo académico hiper especializado para que más gente lo conozca de la misma forma en que se

puede divulgar el argumento central de ese artículo, de manera que un estudiante de preparatoria de 16 años y un adulto mayor con estudios universitarios puedan entenderlo, a pesar de las diferencias en sus circunstancias de vida. Como medio de divulgación, se puede priorizar y enfocar en un tipo de público, pero es necesaria la capacidad de brindar una narrativa comprensible para todos. Es por esto que el “¿para quién?” resulta una interrogante fundamental en el ámbito de la divulgación de la historia, y siempre deberá acompañarse de un objetivo bien definido que conteste a la pregunta con la que inicié este texto: “¿para qué?”.

Así, el propósito de *La Bola* es brindar al público interesado en la historia un conocimiento crítico y fundamentado, el cual le permita valorar y apreciar diversos hechos y procesos ocurridos en el pasado pero que se vinculan con el presente. También tiene como fin aportar elementos para que los lectores construyan una visión propia y crítica del pasado, por medio del contraste de diversos discursos y opiniones. Me parece que en esto radica la importancia del contenido histórico y su difusión.

Por otra parte, en la difusión y divulgación pareciera hacerse más palpable la relación del pasado contado desde el presente. Esto me lleva a pensar en una analogía con mi tema de estudio, la revolución de la lectura en el siglo XVIII, época en la que ocurrió una transformación en el medio de comunicación más importante –el impreso– y en la forma en que se comunicaban y circulaban las ideas. A finales de dicho siglo, la palabra impresa gozó de una mayor difusión y circulación a raíz del auge de nuevos públicos lectores y, por ende, de nuevas prácticas culturales. Esta revolución implicó la democratización del conocimiento, se concibió a la lectura como una práctica cultural emancipatoria que ya no era propia de una élite o de un reducido grupo de personas.

Actualmente, guardando las evidentes diferencias, la difusión no es exclusiva de las instituciones, ni de unos cuantos grupos de poder. En cierta forma, pasa algo similar al siglo XVIII gracias a la aparición y extensión de las redes sociales. En nuestros días, cualquier persona que cuente con las herramientas digitales necesarias tiene la posibilidad de hacer público su mensaje, sin la obligación de apegarse a una directriz discursiva ajena, institucional o de una autoridad en particular que lo dicte. Por tal motivo, una gran cantidad de personas puede pronunciar su punto de vista sobre cualquier tema y llegar a miles de espectadores y lectores.

No obstante, vivimos en la era de la opinión donde todos podemos emitir la propia, pero se corre el riesgo de creer que una visión equivo-



cada es más valiosa que otra acertada. El público debe discriminar qué discurso y qué información le parece más veraz y útil. Las redes sociales y sus usuarios permiten un intercambio de ideas inmediato y horizontal. El diálogo entre los que producen contenidos y el público que lo consume es dinámico y cotidiano. Es evidente que las redes y sus usuarios han rebasado a las formas tradicionales de hacer y comunicar la historia, sin embargo, no siempre son los especialistas los que crean ese contenido ni dan forma o participan en el flujo de información que circula día con día, lo cual repercute en la riqueza del dialogo establecido. Un historiador debe destacarse por su habilidad para entablar un debate con explicaciones que aclaren un proceso histórico, su importancia no radica en la cantidad de datos eruditos que sepa sino en la posibilidad de esclarecer las causas y consecuencias de un momento histórico en su conexión con el presente.

De tal forma, es preciso argumentar que la historia es debate. Como afirmé, uno de los objetivos de la producción de conocimiento histórico es la reflexión y el análisis de los acontecimientos, los cuales son discutidos por la opinión pública del aquí y ahora. En la mayoría de los casos, la enumeración de datos, de nombres y fechas no generan este debate, en cambio, sí lo hace la explicación de procesos y la interpretación de los hechos históricos. Sin problematización no hay una buena difusión de la historia, esto sólo se logra a partir de la investigación rigurosa y apegada al estudio de fuentes. Es justo en este punto donde se diferencia la preparación profesional de un historiador de quien no lo es, ya que el segundo no pretende entender un proceso del pasado, sino sólo hacer un inventario de datos curiosos y singulares.

Toda fuente histórica será relevante según las interrogantes y problemas que plantee el investigador. La metodología de investigación no sólo brinda rigor a la recolección de datos y a la interpretación de la información, sino que también dota de sentido y coherencia a la forma de comunicar dicha interpretación. La difusión, más que ninguna otra fase de la producción de conocimiento histórico, permite el uso de la imaginación, pero es la investigación académica la que la mantiene coherente, aterrizada, pensada y crítica. Sin ésta como respaldo no hay divulgación seria, más allá del producto final, así se trate de una revista, blog, podcast, videoblog, cápsula o publicación gráfica.

Para ejemplificar este planteamiento, valga recurrir a uno de los “padres fundadores” de Estados Unidos. Thomas Jefferson (1743-1826) es reconocido por su labor política en el nacimiento de esta nación, usualmente

autodenominada como abanderada del liberalismo que cobró auge en las postrimerías del siglo XVIII, tras lograr la independencia de las trece colonias de la corona británica. Ese liberalismo que propugnó la igualdad de los hombres ante la ley, que consolidó los derechos naturales del ser humano y las diferentes libertades individuales que hasta el día de hoy definen a nuestra sociedad occidental. Todas estas cuestiones fueron defendidas por el redactor y firmante de la Declaración de Independencia de 1776, el cual a su vez se convirtió en el tercer presidente estadounidense. En contraparte, se saben datos de su vida personal entre los que destaca su íntima relación con una de sus esclavas –Sally Hemings–, ¿cómo es posible que un político, fundador de una nación democrática y liberal, mantuviera el régimen esclavista en su propiedad si, en cierto grado, iba en contra de los postulados del movimiento que él representó y defendió?

Una banal difusión y divulgación de la historia llamaría la atención en esta aparente contradicción de un hombre como Jefferson y se quedaría ahí, en señalar la incoherencia de este personaje para proceder a su posterior condena moral, incluso se contaría este suceso como un “chisme histórico”. Pero el estudio serio de la historia va más allá, el verdadero problema de esta cuestión no es condenar o enaltecer a un individuo, sino tratar de explicar por qué un hombre ilustrado, informado y partidario de varios de los principios liberales de la época, nunca liberó a la mayoría de sus esclavos ni, mucho menos, a la que fuera madre de cuatro de sus hijos, coaccionada en una relación de autoridad vertical. No se debe olvidar que Jefferson, como cualquier sujeto histórico, fue fiel a su contexto y circunstancias económicas y sociales.

Lo mismo sucede con otro individuo contemporáneo a él llamado Edward Lloyd IV (1744-1796), plantador de Maryland –en el sur de los Estados Unidos– y delegado por el mismo estado en el Congreso Continental de 1784. Este político contó con una biblioteca privada de considerable tamaño, entre sus libros tuvo varios títulos sobre la educación de las mujeres, dos de estos escritos por Mary Wollstonecraft –seguramente para instruir a sus hijas–; otros más de autores anglosajones como Adam Ferguson y Samuel Johnson, quienes publicaron importantes textos criticando las políticas del gobierno monárquico; además de textos de filósofos franceses reconocidos como Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Raynal, entre otros. Indudablemente Edward Lloyd IV, compartió una educación similar a la de Jefferson, lo que permite afirmar que ambos fueron sujetos ilustrados. No obstante, él también contó con una numerosa cantidad de esclavos,



poco más de quinientos, los cuales legó a su descendencia quienes ocuparon puestos políticos en el gobierno local de Maryland. El afamado abolicionista Frederick Douglass fue uno de los esclavos de la familia Lloyd. Él colaboró en diferentes momentos con Abraham Lincoln y fungió como el portavoz de la comunidad esclavizada que luchó por su libertad en la segunda mitad del siglo XIX.

El problema histórico y la conclusión a la que se puede llegar a partir de estos hechos es que el liberalismo fue un movimiento político que no permeó de igual manera para todos los miembros de la sociedad norteamericana, fueron los individuos de las élites anglosajonas quienes lo discutieron y teorizaron, pero siempre en salvaguarda de sus intereses políticos sin la intención de trastocar sus privilegios socioeconómicos. No es casualidad que, en la actualidad, protestas sociales –como Black Lives Matter– se levanten con fuerza entre la comunidad afroamericana estadounidense, la cual, sistemáticamente, ha sufrido las consecuencias del racismo que extiende sus raíces hasta el pasado colonial.

Por otra parte, así como la investigación determina la materia prima disponible para la difusión, la enseñanza de la historia permite apreciar las inquietudes de la gente interesada, o no, en la disciplina. Es de vital importancia averiguar y tener la sensibilidad para entender los intereses de aquellos a quienes nos dirigimos, pues sobre todo, es un buen parámetro para concebir la forma en que damos el mensaje. Así como las condiciones materiales y las autoridades educativas condicionan la enseñanza, las herramientas digitales, las plataformas y las posibilidades materiales determinan la difusión. Si algo nos han enseñado nuestros profesores es que la enseñanza es adaptación. Los historiadores debemos ser capaces de adaptarnos a los diferentes tipos de públicos, a sus prioridades, condiciones, curiosidades, estados de ánimo, etcétera.

Ahora bien, la historia como cualquier otra profesión exige la especialización, sobre todo al concebirnos productores de la narrativa que pretendemos divulgar. Así como se fragmenta el conocimiento histórico en períodos, en líneas de investigación y en ejes temáticos, el quehacer del historiador se divide en distintas esferas, tal vez sería más favorable visualizar un circuito de desempeño: investigación, enseñanza, difusión y divulgación. Esta idea la retomo del “Circuito de comunicaciones” que elaboró el historiador Robert Darnton para explicar el proceso de comunicación y las distintas fases y actores que lo integran.

Del mismo modo, propongo un símil, muy básico, para identificar las distintas esferas que abarca la generación y circulación del conocimiento histórico, y cómo los profesionales se pueden ya sea ubicar en alguna parte de dicho circuito, o bien, procurar participar en la totalidad de éste reconociendo las limitaciones de cada etapa. Algunos se especializarán en una de estas esferas sin menospreciar o invisibilizar las otras, pero sabiéndose poseedores de mayores habilidades para una u otra forma de hacer y comunicar la historia. Si estamos claros en esto, una pregunta como “historia, ¿para quién?” tendría una respuesta más clara desde dónde nos posicionamos como profesionales.

Considero que debería ser una prioridad entender la multiplicidad de canales para compartir el conocimiento histórico y asumirnos como parte comunicante entre los distintos rubros. Siempre será una cuestión ética el prepararse con las herramientas indispensables y adecuadas de la profesión, sin importar el medio que elijamos para dar a conocer nuestra labor. Lejos de menospreciar una de las diferentes esferas señaladas, sería pertinente saber en cuál nos ubicamos y en cuál encontramos mayores habilidades de desempeño. De tal forma, la academia sería uno de los diversos caminos, pero no el único ni el más apreciado. Es fundamental encontrar y crear canales alternativos a lo institucionalizado: enriquecer la difusión del conocimiento histórico a través de medios distintos a los tradicionales generaría una mayor valorización de ésta.

Al utilizar medios masivos como las redes sociales, es preciso tener presente que la historia se convierte en un bien cultural de consumo, por lo tanto, se debe considerar la dinámica de comercialización de los medios digitales, así como de la monetización. Esto, sin ninguna duda, incide en qué voy a dar a conocer, qué temas voy a tratar y cómo los voy a tratar. Hay divulgadores que definen sus contenidos según el interés popular, aquello que resulte en un beneficio inmediato (la viralización). En este sentido, el contenido básico y simplificado, hasta el caricaturizado, puede servir como una llamada inicial a nuestra curiosidad y cuestionamiento, lo podemos tomar como una provocación para saber más e investigar, pero no debemos considerarlo como único recurso para adquirir información de un tema en particular. Todo divulgador busca una mayor visualización, está claro, pero es su responsabilidad otorgar contenidos serios, que no aburridos, y de calidad. Así como el historiador hace un balance de lo escrito sobre su tema al momento de plantear una investigación, es indispensable tener conocimiento del mercado digital y saber dónde se inserta un proyecto de divulgación entre la enorme oferta de productos disponibles al público.



Esto me remite a otro punto de discusión cuando se habla de difusión y divulgación de la historia. Es cierto, ésta no es conocimiento exclusivo de los historiadores, sin embargo, por la formación académica que adquieren, es claro que cuentan con las herramientas metodológicas adecuadas para construir el estudio del pasado desde el rigor que requiere la disciplina. Como cualquier carrera universitaria, la ética y la responsabilidad son dos ejes de la profesión. Por lo tanto, nunca se debe obviar la responsabilidad de quienes producen contenidos, así como de quienes los consumen.

El conocimiento a través de lo digital es diverso y puede tornarse, en su mayoría, en algo efímero, algo que no perdura. Actualmente navegamos en el mar de lo olvidable, de aquello que se vuelve viral, pero pasajero; el reto es evadir esta inmediatez, mantener el interés público, explicar los procesos históricos de manera sencilla y sintética pero que provoquen la respuesta y cuestionamiento crítico de quien lee, ve o escucha. Es común que se critique la acelerada cuantificación de la producción científica que impera actualmente en la academia, por lo que también se debe cuestionar la divulgación y la difusión sin seriedad, aquella que sólo busca la atención superficial por medio de la banalización del conocimiento, pues las ciencias sociales, como la historia, requieren de la asimilación pausada y reflexiva, independientemente de cuál sea el medio utilizado.

Por último, es cierto que la academia está alejada del público en general, pero es en ésta donde los historiadores adquirimos las herramientas para desarrollar nuevas líneas de investigación, nuevas preguntas al pasado histórico con rigor metodológico. Es también quien fomenta y abre espacios para difundir, pues no debe quedarse entre unos cuantos el desarrollo de nuevas perspectivas históricas como son la historia de las mujeres, la historia de los afrodescendientes, la historia del tiempo presente, la historia de las comunidades indígenas. En conclusión, tanto los medios tradicionales como los novedosos deben impulsar el interés por el conocimiento histórico veraz, así como el pensamiento crítico que se requiere para filtrar la información y distinguir entre charlatanes de la historia y los profesionales, aun cuando no siempre se garantice su total separación.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

- BLOCH, March, *Introducción a la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- DARNTON, Robert, “¿Qué es la historia del libro?”, *El Beso de Lamourette: reflexiones sobre historia cultural*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010, pp. 117-146.
- HAYES, Kevin J., *The Road to Monticello, The Life and Mind of Thomas Jefferson*, Oxford, University Press, 2008.
- RUSSO, Jean B., “A model planter: Edward Lloyd IV of Maryland, 1770-1796”, *The William and Mary Quarterly*, Estados Unidos, vol. 49, núm. 1, enero de 1992, pp. 62-68.
- WOLF, Edwin, “The library of Edward Lloyd IV of Wye House”, *Winterthur Portfolio*, Estados Unidos, vol. 5, 1969, pp. 87-121.

Electrónicas

- La Bola. Revista de Divulgación de la Historia*, México, s.f, disponible en: <<https://labola.mx/>> (Consultado: 02/01/2023).
- “The life of Sally Hemings”, *Monticello*, Estados Unidos, s.f., disponible en: <<https://www.monticello.org/sallyhemings/>> (Consultado: 10/01/2023).
- “Thomas Jefferson and Sally Hemings: A Brief Account”, *Monticello*, Estados Unidos, s.f., disponible en: <<https://www.monticello.org/thomas-jefferson/jefferson-slavery/thomas-jefferson-and-sally-hemings-a-brief-account/>> (Consultado: 10/01/2023).



Difusión y divulgación de la historia

Sara Mariana Benítez Sierra

Antes de hablar sobre la importancia del contenido¹ histórico, considero vital poder diferenciar entre divulgar y difundir en el contexto académico. Debemos tener presente que la palabra divulgar se refiere a un deber que tenemos todos aquellos que realizamos investigación desde cualquier ámbito científico. Es responsabilidad de los investigadores democratizar el conocimiento, hacerlo accesible y libre.² Claro está que algunos piensan que la divulgación de la investigación científica puede ser una ventana de simulación; generar narrativas que permitan a otros entender lo que producimos puede no transmitir un *verdadero* conocimiento; en algunos casos, es usual que quien recibe la comunicación termine con más dudas que respuestas. Aunque, tal vez el fin último de este ejercicio no es la búsqueda de la *verdad*, sino el construir una experiencia que genere dudas para despertar el discernimiento en aquél que recibe el mensaje.

Por otra parte, tenemos frente a nosotros la acción de la difusión, la cual se enfoca en propagar investigación y conocimiento entre el mismo grupo de especialistas. Es una acción enfocada en investigadores, científicos y especialistas. Incluso, podemos decir que no siempre busca “comunicar” de manera atractiva el conocimiento, solo lo presenta.³ Debido a que la difusión y la divulgación realizan la misma acción, que es comunicar, tienden a ser confundidas. No obstante, como hemos señalado, no comunican a las mismas personas ni con los mismos objetivos.

¹ De acuerdo con el Diccionario del Español de México la definición de contenido debe entenderse como “Conjunto de temas, ideas, razonamientos, etcétera. Del que trata una obra literaria, científica, cinematográfica, etcétera. *un contenido político, una película con contenido ideológico*”. Véase: Diccionario del Español de México (DEM), “Contenido”, *El Colegio de México*.

² Victoria Espinosa Santos, “Difusión y Divulgación de la Investigación Científica”.

³ Sarely Martínez Mendoza, “La difusión y la divulgación de la ciencia en Chiapas”, *Razón y Palabra*.

Por tanto, hay dos procesos de comunicación del pasado que se interrelacionan cuando hablamos de contenido histórico. El primero, enfocado en divulgar el conocimiento a todos aquellos que no son historiadores; el segundo, en los círculos de investigadores que desean comunicar sus trabajos y proyectos entre pares, quienes se interesan incluso en una re-orientación o réplica de sus narrativas. Como Boris Berenzon Gorn comenta: “el conocimiento histórico se construye esencialmente para ser difundido”.⁴ Evidentemente el conocimiento histórico no es sólo eso, *difundir*; también es interpretación, estudio riguroso, narración. Pero su difusión y divulgación depende del trabajo de los maestros en gran medida. La docencia de la historia es un actor fundamental para comprender la difusión o divulgación del contenido histórico y la pertinencia a largo plazo que tiene para algunos.

Por ejemplo, en la educación elemental, hay algunos docentes que no enseñan a pensar históricamente y más bien promueven la memorización de fechas sin cuestionamiento alguno de lo que se enseña.⁵ Sin duda, sus alumnos serán parte de una comunidad que tiene pocas o nulas herramientas para asimilar y comprender su pasado e, incluso, su presente. Por tanto, la labor del historiador no solo es elaborar investigaciones de manera sistemática con grandes marcos teóricos, ya que también debe entregar eso que investiga a la sociedad. Así, se podrán construir nuevas narrativas y herramientas que permitan pensar históricamente; generar preguntas que les ayuden a interpretar el pasado, así como despertar el interés por conceptualizar y sintetizar la información.

Por supuesto, hemos de ser conscientes de que, en muchos casos, los libros de texto tienen otro fin además de *dar a conocer el pasado*. En ellos, se pretende comunicar una historia nacionalista, al igual que construir una serie de “decálogos” morales sobre cómo debemos de comportarnos en sociedad y cuáles son las buenas y malas costumbres. Por tanto, el contenido histórico se inserta también en el mundo de la cultura.⁶ Este

⁴ Boris Berenzon Gorn, “La difusión de la historia en México: la identidad imaginaria”, p. 46.

⁵ Deilyn Lahera Prieto y Francisco Alberto Pérez Piñón, “La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar”.

⁶ De acuerdo con el Diccionario del Español de México la definición de cultura debe entenderse como “Conjunto de experiencias históricas y tradicionales, conocimientos, creencias, costumbres, artes, etcétera, de un pueblo o una comunidad, que se manifiesta en su forma de vivir, de trabajar, de hablar, de organizarse, etcétera: *cultura*”.

lugar donde la humanidad se identifica, reconoce o también se diferencia de otros. Aquél que esté inmerso en el contenido histórico será capaz de participar en su comunidad, enriquecerla e incluso cuestionará el pasado y las producciones culturales actuales.

Aunque, como había mencionado, debemos ser cuidadosos con la divulgación, ya que si la narración es escrita *a modo* de las creencias de quien lo transmite se pueden generar estereotipos o romantizar ciertos periodos de la Historia. Asimismo, como pasa con algunos proyectos divulgativos, el contenido puede terminar trivializándose o confundiendo aún más al espectador, lo que ocasionará dificultades para el docente que realmente desea enseñar a pensar históricamente.

Para algunos que se encuentran cien por ciento inmersos en el campo de la investigación o la enseñanza de la Historia, pensarla como algo que puede compartirse con el público no especializado genera resistencia. Muchas veces esos personajes, que se interesan por divulgar el conocimiento generado al interior de la academia, no estudiaron la licenciatura en Historia. Nosotros, los historiadores, debemos comenzar a preocuparnos en el estudio de las referencias y fuentes de donde sale el conocimiento que se divulga, el formato desde el que se piensa divulgar, así como la investigación, abstracción e internalización del conocimiento para traducirse posteriormente al público en general.

Cabe mencionar que algunas veces en el campo de la divulgación, se desdibuja el interés por la conciencia histórica. Pareciera que, en vez de interesarse con aquel bello paisaje que es el pasado,⁷ se muestran ávidos en reproducir datos memorizados como son fechas y cifras exactas acompañadas de personajes y sus nombres rimbombantes, sin más análisis. Esto me recuerda a algunos que se han “esforzado” por dar a conocer más allá de la Historia de México, pero que terminan en redes sociales romantizando periodos cruentos del pasado por una agenda política interiorizada.

Igualmente, y esto debe de dejarse en claro, debido a la poca oferta económica y laboral para el egresado de la licenciatura en Historia que desea ejercer profesionalmente, éste debe aceptar trabajar como docente aunque no lo desee o no tenga la vocación de enseñar. Por tanto, tenemos aquí

maya, cultura mexicana”. Diccionario del Español de México (DEM), “Cultura”, *El Colegio de México*.

⁷ John Lewis Gaddis, *El paisaje de la historia: cómo los historiadores representan el pasado*, p. 18.



ya dos impedimentos para poder generar una difusión o divulgación del contenido histórico de una forma natural: la resistencia del investigador a dar a promulgar los resultados de su trabajo, quien muchas veces afirma que “la historia no debe ni tiene que ser para todos. Algunos escribimos Historia para que nos lean los mismos historiadores y nadie más”.⁸ Y el otro historiador que, al no ver otra posibilidad, se convierte en profesor de Historia a nivel preparatoria o secundaria. Este último es, a veces en muchos casos, el que genera que algunos estudiantes de la materia muestren resistencia a la disciplina hasta que “conocen a alguien” que “cuenta muy bien la historia, como chisme”. Y, por tanto, pueden ser víctimas de la trivialización y la errónea interpretación de los hechos producidos en expresiones audiovisuales, libros o prensa escrita.

Cabe decir que el éxito de los divulgadores en otras plataformas, sean YouTube, Facebook, Twitter, Instagram, podcasts, habla sobre cómo en América Latina, no solo en México, nosotros no hemos logrado atender esa preocupación del público en general.⁹ Porque pareciera entonces que el desarrollo de un licenciado en Historia tiene dos salidas: ser maestro o ser investigador-académico. No se ha hablado acerca del campo laboral que existe dentro de la divulgación de la Historia en distintas vías como lo es la televisión, la radio, el cine, el podcast, la prensa escrita, etcétera. Sin embargo, como bien lo dice en su discurso de ingreso al Colegio Nacional Luis González y González: a la humanidad, aunque se encuentre bien alfabetizada, aún le interesa ver imágenes en movimiento, hojear una

⁸ Esto me recuerda a la entrevista que se le hizo al historiador argentino Tulio Halperín Donghi, decano de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario y profesor de la Universidad de California en Berkley así como Oxford. En ella, afirmó que “Yo no creo que una narrativa histórica respetable pueda hacerse en el lenguaje de opinión. De pronto surgen problemas que están inspirados por inquietudes acerca del presente pero que tienen su propia entidad. Y una de las cosas que caracteriza al historiador es que tiene que darse cuenta de que, a pesar de que entra en el pasado a partir del presente, el pasado no es el presente. Eso es básico. Pero la opinión de la gente es que si el pasado no es el presente entonces no le interesa. A la gente no le interesa qué pasó con una montonera en Dolores en 1823. Y sobre eso no hay nada que hacer. No hay ninguna razón para que la gente compre libros de historia. Si bien el historiador que estudió la montonera sabe que se trata de problemas bien reales”. Véase: “‘Una biografía es la historia sin sus problemas’, entrevista publicada en *Ñ. Revista de Cultura* el 23 de febrero de 2008”, *Universidad Torcuato di Tella*.

⁹ Ezequiel Adamovsky, “Historia, divulgación y valoración del pasado: Acerca de ciertos prejuicios académicos que condenan a la historiografía al aislamiento”, p. 91.

revista con dibujitos y la Historia debería utilizar ese maravilloso mundo de la comunicación a su favor.¹⁰

Desde la investigación exhaustiva, la definición del tema escogido para conectar al público o la creación de una narrativa audiovisual o escrita, el divulgador que reduce la complejidad del tema para el público en general puede combatir la idea de la Historia como una herramienta del Estado, *Maestra de Vida* o decálogo moral del ciudadano en nuestro país. Aquí es cuando la sociedad, en un mundo ideal, podría percatarse de la importancia de la presencia de historiadores en otros ámbitos laborales, como creativos para agencias de comunicación o personas en el ámbito de la política, la economía y no solo de la cultura.

Tanto en la divulgación como en la difusión debemos de considerar lo que dice Luis González y González: “La historia, más que ninguna de las ciencias sociales, está en aptitud de servirse de las nuevas formas de expresión que les marcan el paso a las masas contemporáneas”.¹¹ Esto último también me recuerda a aquel esfuerzo que se desarrolló durante los años setenta en Estados Unidos de América y Canadá para promover lo que ahora conocemos en algunos programas académicos como la Historia Pública (*Public History*). Y ahora, en los últimos años, algunos comienzan a relacionarla con la Historia Digital, una forma de utilizar las nuevas tecnologías de comunicación para crear conciencia histórica y compartir conocimiento. Algunos autores como Jennifer Guiliano hablan de ésta desde la visualización de datos hasta archivos, imágenes, enciclopedias digitales, museos digitales y exposiciones, podcasts, juegos, mundos virtuales, redes sociales, videos.¹²

Sin embargo, en la era de la globalización, estamos ante una nueva censura, nuevos límites que las mismas plataformas nos imponen. Me refiero a no poder comentar abiertamente sobre representaciones artísticas o no poder nombrar periodos, personajes de la Historia que fueron controversiales por el miedo de romper la ilusión del mundo feliz. El querer utilizar plataformas como redes sociales para hablar de memoria, generar conciencia alrededor de las víctimas y los sucesos históricos, tiene sus di-

¹⁰ Luis González y González, *La Historia Académica y el Rezongo del Público: Discurso de ingreso al Colegio Nacional*.

¹¹ Luis González y González, *op. cit.*, p. 42.

¹² Jennifer Guiliano, *A Primer for Teaching Digital History: Ten Design Principles*.



ficultades,¹³ ya que puedes perder la plataforma en la que trabajas o que te impongan un *shadowban*¹⁴ de semanas en las que nadie más pueda ver lo que tienes que decir. De este modo, uno se cuestiona sobre la importancia de nombrar las cosas, los hechos y la memoria en nuestro día a día.¹⁵

Asimismo, en ese mismo aspecto, uno tiene que lidiar con creadores de contenido que se han dedicado a trivializar, sin hacer una revisión exhaustiva, conceptos de la Historia. Esto último genera confusión para el alumno de esta materia, ese estudiante que no es especialista y que únicamente tiene un interés genuino “por aprender más”. Por ejemplo, podemos encontrar la idea de que estudiar Historia es para “ser mucho más cultos, elegantes y tener tema de conversación en una cita romántica”. Al existir un abandono de la labor de la divulgación por los historiadores, esos campos han sido tomados por otras personas, que muchas veces terminan repitiendo los mismos discursos sobre patria, nacionalismo e *Historia maestra de vida*.

¿Existen ejemplos en los que los historiadores entraron a la trinchera de la divulgación en México? ¡Muchos! Aunque a mí me viene uno en especial, el del proyecto de historietas publicado en 1981 llamado *Episodios mexicanos*, auspiciado por la SEP, y en donde participó la Doctora Perla Chinchilla, Armando Bartra, Antonio Rubial, entre otros historiadores. En él se hace mención y se toman algunas licencias para poder hacer cercana la Historia al lector. Es así que, para hacer divulgación, el historiador debe de abrir su mente a la de otros como son los comunicadores, ilustradores, editores, diseñadores, para poder generar ese discernimiento que buscamos en el conocimiento, más allá de la búsqueda de una sola verdad.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

ADAMOVSKY, Ezequiel, “Historia, divulgación y valoración del pasado: Acerca de ciertos prejuicios académicos que condenan a la historiografía al aislamiento”, *Revista Nuevo Topo*, Argentina, núm. 8, septiembre-octubre de 2011, pp. 91-106.

¹³ Alistair Walsh, “TikTok censoring LGBTQ, Nazi terms in Germany: report”, *DW:Made For Minds*.

¹⁴ Proceso en el cual se bloquea cierto contenido en redes sociales sin que el usuario pueda darse cuenta.

¹⁵ Conor Murray, “Tik Tok algorithm error sparks allegations of racial bias: Ziggi Tyler, a popular Black creator, posted viral videos demonstrating how he could not use phrases with the word “Black” in his Creator Marketplace bio”, *NBC News*.

- BERENZON GORN, Boris, "La difusión de la historia en México: la identidad imaginaria", *Anales de Antropología. Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas*, México, núm. 30, 1993, pp. 145-181.
- ESPINOSA SANTOS, Victoria, "Difusión y Divulgación de la Investigación Científica", *IDESIA*, Chile, vol. 28, núm. 3, septiembre-diciembre de 2010, pp. 5- 6.
- GONZÁLEZ y GONZÁLEZ, Luis, *La Historia Académica y el Rezongo del Público: Discurso de ingreso*, México, El Colegio Nacional, 2013.
- GUILIANO, Jennifer, *A Primer for Teaching Digital History: Ten Design Principles*, Estados Unidos, Duke University Press, 2022.
- LAHERA PRIETO, Deilyn y Francisco Alberto Pérez Piñón, "La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar", *Debates por la Historia*, México, vol. 9, núm. 1, enero-junio de 2021, pp. 129-154.
- LEWIS GADDIS, John, *El paisaje de la historia: cómo los historiadores representan el pasado*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2004.

Electrónicas

- Diccionario del Español de México (DEM), "Contenido", *El Colegio de México*, México, s.f., disponible en: <<https://dem.colmex.mx/Ver/contenido>> (Consultado: 18/10/2022).
- , "Cultura", *El Colegio de México*, México, s.f., disponible en: <<https://dem.colmex.mx/Ver/cultura>> (Consultado: 18/10/2022).
- LÓPEZ, Patricia, "Javier Garciadiego: divulgar la historia, compromiso social", *Gaceta UNAM*, México, 19 de octubre de 2020, disponible en: <<https://www.gaceta.unam.mx/javier-garciadiego-divulgar-la-historia-compromiso-social/>> (Consultado: 19/10/2022).
- MARTÍNEZ MENDOZA, Sarellym, "La difusión y la divulgación de la ciencia en Chiapas", *Razón y Palabra*, Ecuador, núm. 78, noviembre-enero de 2011, disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/varia/N78/2a%20parte/38_Martinez_V78.pdf> (Consultado: 18/10/2022).
- MURRAY, Conor, "Tik Tok algorithm error sparks allegations of racial bias: Ziggi Tyler, a popular Black creator, posted viral videos demonstrating how he could not use phrases with the word "Black" in his Creator Marketplace bio", *NBC News*, Estados Unidos, 9 de julio de 2021, disponible en: <<https://www.nbcnews.com/news/us-news/tiktok-algorithm-prevents-user-declaring-support-black-lives-matter-n1273413>> (Consultado: 19/10/2022).
- "Una biografía es la historia sin sus problemas", entrevista publicada en *Ñ. Revista de Cultura* el 23 de febrero de 2008", *Universidad Torcuato di Tella*, Argentina,



s.f., disponible en: <https://www.utdt.edu/ver_contenido.php?id_contenido=13020&id_item_menu=23532> (Consultado: 19/10/2022).

WALSH, Alistair, "TikTok censoring LGBTQ, Nazi terms in Germany: report", *DW: Made For Minds*, Alemania, 23 de marzo de 2022, disponible en: <<https://www.dw.com/en/tiktok-censoring-lgbtq-nazi-terms-in-germany-report/a-61237610>> (Consultado: 20/10/2022).



La divulgación de la historia y las redes sociales. El discurso histórico en la periferia

Ana Silvia Rábago Cordero

En el campo de trabajo de un historiador, además de la investigación y docencia, tenemos otras actividades como lo son la difusión y la divulgación, las cuales deben ser diferenciadas. Su definición, vale aclarar, la expongo desde mi experiencia particular laborando como encargada de redes sociales y medios digitales del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe (CIALC) de la Universidad Nacional Autónoma de México y como cofundadora del proyecto de divulgación Señora Historia, con mi colega y amiga, la maestra Alejandra Pinal.

A mi parecer, la difusión hace lo que su mismo nombre dice, difunde, da a conocer, por esto mismo es que se ha vuelto imprescindible la creación de áreas o departamentos de Difusión en la mayoría de las instituciones educativas, tanto públicas como privadas. Sin embargo, su labor es hacer llegar al público la producción académica tal y como sale desde su institución o autor, por ejemplo, un cartel de un coloquio o congreso. Por su parte, la divulgación es una tarea en dos partes o dos niveles, pues además de dar a conocer al público un material o producto –en este caso de corte histórico– lleva un proceso que podríamos comparar con una curaduría de contenidos, unida a una traducción del discurso surgido desde la academia, además de que desdobla conceptos e incorpora contextos para ponerlos al alcance de un público más amplio. Al hablar de una traducción del discurso histórico me refiero a términos o elementos propios de la labor del historiador y que quien no se dedica a esta disciplina no tiene obligación de saber.

Ambas actividades han sido vistas como “la hermana menor” o de menor importancia al lado de la investigación y la docencia. El mismo sistema de trabajo en el que nos insertamos propicia este fenómeno, pues tanto investigadores como profesores trabajan tratando de reunir cierto puntaje o cantidad de evidencias que sus instituciones de adscripción les

exigen anualmente. Tal es el caso del Conacyt, que nos encasilla en un sistema de productividad donde, en ocasiones, la calidad se ve mermada en pos de una evaluación cuantitativa. Cabe mencionar que, las actividades de difusión tienen un valor mucho menor que un artículo o un capítulo de libro, ya no hablemos de la divulgación cuyo valor es casi nulo.

Por lo anterior, hay una desmotivación para dedicarse a este campo. Además, si observamos nuestra propia preparación, los planes de estudio de licenciatura –en su mayoría–, privilegian la formación de investigadores y en menor medida la de profesores, dejando prácticamente de lado la difusión. Por supuesto, hay contadas excepciones, como son algunas materias de la licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, de las cuales específicamente dos se dedican a difusión y divulgación, mientras que otras cuatro o cinco están ligadas al patrimonio histórico y el turismo cultural. Sin embargo, estas asignaturas son seminarios taller, es decir que un alumno no las debe tomar de forma obligatoria –como sí deben tomarse materias sobre investigación y enseñanza de la historia– al grado de que puede concluir sus estudios sin haber tocado estos temas. Esto provoca que egresen generaciones en búsqueda de plazas de investigación que son escasas y difíciles de obtener si no se tiene el capital social y económico que, no es un secreto, parece un requisito ineludible.

Una de estas clases es el Seminario Taller General “Herramientas para la difusión de la historia”, impartido desde el año 2016 por la licenciada Elsa Aguilar, quien cuenta con una amplia experiencia en el campo de la difusión y la divulgación, tanto en la UNAM como en el Instituto Nacional de Estudios Históricos sobre las Revoluciones de México (INEHRM), y con quien tengo el gusto de trabajar actualmente. Conversando con ella me surgió una pregunta primordial: ¿cómo estructurar una materia sobre difusión si la bibliografía es escasa? Coincidimos al opinar que no hay recetas ni manuales, podemos remitirnos a los textos de Luis González o Enrique Florescano, pero, al menos en México, la difusión y la divulgación la aprendemos sobre la marcha, es nuestra experiencia la que nos da una dirección.

Si bien es un gran avance, aún hay mucho camino por recorrer, pues es muy visible la desconexión entre la academia y la divulgación. La mayoría de los docentes no se dedican a divulgar o a hacer difusión, mientras que gran parte de las y los historiadores que se dedican principalmente a ser divulgadores no logran tener acceso a los espacios docentes a nivel

universitario. En mi experiencia, he visto que la difusión se piensa como un trabajo inferior, pues dentro de la academia se le considera una actividad que requiere un menor esfuerzo intelectual. Lo anterior, al menos para los historiadores que nos dedicamos a la divulgación, es falso, pues aplicamos las mismas habilidades y herramientas que aprendimos y desarrollamos: hacer divulgación de calidad conlleva forzosamente un trabajo arduo de investigación, de cotejo de fuentes y de elaboración de textos que se convertirán en nuestros contenidos.

En el gremio, hay una queja recurrente que es que a la gente no le gusta la historia, no le interesa o le aburre. También creo que más de una vez nos hemos quejado de que personajes que no tienen un conocimiento académico, o que dan información errónea, se colocan en los nichos que los mismos colegas no quisieron tomar. Como resultado, hemos visto que a la gente sí le gusta la historia, pero no como se le han explicado antes. Ahora, este espacio está siendo tomado por historiadoras principalmente, como una respuesta a la marginalidad en la que permanecemos las profesionistas de esta disciplina durante tanto tiempo, fuera de los institutos, fuera de los círculos ocupados por hombres que incluso han condicionado nuestra participación por medio del acoso y la descalificación. Somos generaciones más jóvenes las que nos interesamos por comunicar lo que antes no pasaba más allá de la puerta de nuestras universidades.

LOS PROYECTOS DE DIVULGACIÓN: CONTENIDO Y OBJETIVOS

Hoy en día podemos ver que más historiadores se están interesando en la divulgación por lo que encontramos proyectos de mayor calidad. El contenido histórico para un divulgador es, o debería ser, lo más importante. En este punto me resulta imposible no hablar de mi propia experiencia laboral.

En el manejo de redes sociales una de las primeras cosas que debe aprenderse es que “el contenido es el rey”. Se pueden tener productos llamativos –entendidos como videos, podcast, publicaciones–, formatos originales, campañas publicitarias sostenidas con grandes inversiones, pero si el contenido histórico no es de calidad y no está bien plasmado, el mismo público terminará por cuestionarlo o por perder el interés. En ese sentido, dentro del campo de las redes sociales y las plataformas digitales,



existen tres objetivos principales para los creadores de contenido: inspirar, educar y entretener.

Si los contenidos no cumplen al menos con uno de estos criterios, el trabajo es inservible. Ahora, si pensamos en proyectos que parten de la difusión y divulgación del conocimiento histórico, el foco evidentemente estará en la labor de educar, así que, para lograr llegar a públicos no especializados es una obligación combinar los tres objetivos, de otra forma los resultados pueden ser decepcionantes, ya que no saldremos del mismo círculo de trabajo del historiador. En Facebook, por ejemplo, tenemos aproximadamente tres segundos para captar la atención del espectador y conseguir que se quede viendo un video, esto nos obliga a pensar cómo vamos a lograr difundir y divulgar desde el respeto al público, sin aburrirlo y dándole un contenido de valor.

No obstante, esto no significa trivializar contenidos o temas, si nuestra tarea es difundir o divulgar la historia, hay que mantener siempre presente el respeto a quien se convierte en nuestro público. Este es un problema con el que se topa la divulgación en más de un intento o proyecto: no encontrar el tono adecuado para el espectador (dependiendo del público al que se quiere dirigir), subestimando su interés y, en muchas ocasiones, incluso su capacidad de comprensión de la complejidad de la disciplina histórica.

Como ya he mencionado, hay casos de libros, podcasts, incluso contenido de Tiktok, YouTube y otras redes, que logran un impacto notable, pero explotando el objetivo de entretener, por lo que se pierde el rigor del contenido histórico. Aquí radica la importancia de los proyectos y los libros que los historiadores estamos creando, pues tenemos la capacidad de dar ese rigor de la disciplina y entrar a estos espacios con formatos y narraciones amenas: crear nuevos discursos fuera del discurso histórico tradicional, nuevas formas de comunicarnos más allá de un aula, nuevas formas de escribir, de expresar, saliendo de la formalidad de la academia, pero privilegiando el conocimiento histórico.

Este tipo de esfuerzos de difusión, a mi parecer, comenzaron a tomar mayor importancia durante los festejos del Bicentenario de la Independencia y el Centenario de la Revolución. Por ejemplo, las cápsulas en formato de noticiero que hizo el INEHRM, y que fueron transmitidas por televisión, o bien la serie de programas de “Discutamos México” en Canal 11. Empero, aunque seguían siendo productos hechos desde la academia, con presupuestos destinados a ello, podemos considerarlos como los pri-

meros pasos antes del salto que ahora estamos dando hacia la divulgación histórica.

LA DIVULGACIÓN HISTÓRICA Y LAS REDES SOCIALES

Todo aquel que haya comenzado un proyecto de divulgación en la última década se ha enfrentado al mar inmenso de redes sociales que existen actualmente; llegamos a pensar que debemos estar presentes en todas, pero esto no es necesario. El primer paso que me parece fundamental es crear un público objetivo, es decir, a quién me voy a dirigir: ¿estudiantes?, ¿profesores?, ¿en qué rango de edad se encuentra mi público?, ¿qué intereses tienen las personas a las que quiero llegar? En segundo lugar, hay que definir bien el formato que utilizaremos: videos, podcasts, transmisiones en vivo, publicaciones con imagen y texto, etcétera.

Al definir nuestro público y formato podemos hacer una elección más acertada de las redes sociales en las que vamos a incursionar, ya que cada una ofrece formas distintas de compartir contenido y, principalmente, reúnen públicos diferentes. Por ejemplo, Twitter, hoy X, tiene una comunidad de adultos y adultos jóvenes con intereses enfocados en temas como política, economía, temas de actualidad y crítica social. Es un foro que muchas personas usan para buscar información verídica, ya que las noticias llegan a Twitter antes que a otras redes y a los medios de comunicación tradicionales, es un espacio creado para opinar.

Facebook, a pesar de sus recientes cambios a Meta y el problema que representa su algoritmo para cualquier proyecto de divulgación de las humanidades o las ciencias, aún es la red social más popular. Según los resultados del Informe digital, publicado en octubre de 2022 por Hootsuite y We Are Social,¹ es la red más usada a nivel global, contando con casi 3 000 millones de usuarios. Además, nos ofrece varios formatos como imágenes, videos y transmisiones en vivo. Pese a que su público es variado, quienes más la ocupan son los llamados *millennials* –nacidos entre 1982 y 1994 aproximadamente– y, en los últimos años, se han incorporado usuarios de mayor edad que buscan contenido entretenido e interesante.

¹ We Are Social es una agencia creativa especializada en datos digitales mientras que Hootsuite es una de las plataformas más populares para gestionar redes sociales. Ambas empresas realizan de forma trimestral los informes más usados y confiables para quienes trabajan en este campo. Véase el reporte en: We Are Social y Hootsuite, “The global state of digital en octubre 2022”, We Are Social.



Por su parte, Instagram es la tercera red social favorita, superada por WhatsApp y Facebook. Aquí, en un principio encontrábamos un público más joven que el de Facebook, sin embargo los *millennials* se han apoderado de este espacio en el que principalmente se comparten imágenes. Los usuarios más activos de esta red buscan y comparten imágenes relacionadas con estilo de vida y no se interesan mucho por las publicaciones que contengan texto.

La gran sorpresa a partir de la pandemia fue el crecimiento de TikTok, si bien comenzó como una red a la que las generaciones más jóvenes migraron desde Instagram, ahora se ha convertido en un espacio interesante para la divulgación de la historia: exige capacidad de síntesis y mucha creatividad para atrapar en segundos la atención del espectador y darle contenido de valor lo más resumido posible. Los usuarios pasan aproximadamente 22.9 horas al mes en esta red social, siendo superada sólo por YouTube en la que la audiencia pasa 23.4 horas. En otras palabras, YouTube sigue siendo la red por excelencia para realizar videos, es la segunda con más usuarios a nivel mundial, por detrás de Facebook y ofrece la posibilidad de desarrollar productos audiovisuales de mayor duración. Finalmente, si nuestro objetivo es realizar un podcast, las cifras son alentadoras: el 21.3% de los usuarios de audio online que ocupa estas plataformas lo hace para consumir contenido histórico.

En conclusión, las redes sociales son una gran opción para la divulgación de la historia, ya que cualquier persona con acceso a internet puede generar y consumir contenido, a diferencia de los medios de comunicación tradicionales. Cerca del 60% de la población mundial ocupa alguna red social y, según el informe de We Are Social y Hootsuite, los objetivos principales de los usuarios son: 58.4% para buscar información, 54.2% para estar en contacto con amigos y familiares, el 50.8% para estar al día sobre noticias y 49.8% para ver videos, series o películas. Tomemos en cuenta que la mayoría de las personas cubrimos todas estas motivaciones en distinto orden de importancia.

Viendo la utilidad y el alcance ya mencionado, la importancia de las nuevas tecnologías es crucial. La pandemia nos generó el reto de crear espacios y formas para mantenernos vinculados, para seguir laborando, para externar nuestro sentir ante esta situación. Las instituciones educativas voltearon la mirada hacia las redes sociales como el único canal que pudo usarse para mantener el contacto con el exterior. Asimismo, fue el momento de coyuntura más importante del presente siglo para

crear proyectos como fue, por ejemplo, la Red Iberoamericana de Historiadoras.

Aquí me permito hablar del proyecto de divulgación que coordiné junto a mi amiga y colega Alejandra Pinal. *Señora Historia* empezó con la idea de pasar nuestras charlas telefónicas sobre historia a un espacio donde incorporamos más voces, donde pretendemos que esa historia, la cual consideramos de altos vuelos (temas de teoría, filosofía de la Historia, historiografía), llegue a un público mayor, no especializado, que puede y merece acceder a estas conversaciones. Para nosotras representa una gran ventaja ya que vivimos en ciudades diferentes y las redes sociales nos dieron la posibilidad de poner en marcha este proyecto sin contar con ningún presupuesto, apoyo económico o respaldo institucional.

Esto es lo que considero la ventaja más grande de las nuevas tecnologías: son canales para insertarnos en el espacio público en lo referido a la difusión histórica. Nos permiten tener una interacción con el público que no se tiene de otras formas, en nuestro caso, hacemos transmisiones en vivo, lo que nos lleva a interactuar en tiempo real con la gente que se conecta a platicar con nosotras. Estamos tratando de construir un puente entre las y los investigadores consolidados, las nuevas generaciones de historiadoras y un público que puede verlos y hacerles preguntas desde la comodidad de su casa, incluso desde su celular.

Otra gran ventaja es que podemos conocer al público al que llegamos por medio de la elaboración de una segmentación y del análisis de estadísticas, esto nos ayuda a entender qué temas son de mayor interés, así como a localizar las áreas de oportunidad, pues lo que no se puede medir no se puede mejorar. A pesar de que en un inicio nuestra segmentación estaba pensada para un grupo específico de espectadores, al revisar las estadísticas y trabajarlas con detenimiento nos llevamos la grata sorpresa de que las personas que comenzaron a interesarse en *Señora Historia* rebasaban nuestra proyección de edad y de intereses. El análisis de la demografía que nos ofrecen las redes sociales nos ha impulsado a hablar sobre nuevos temas que, aunque son de corte histórico, nos dan la opción de incorporar la multi e interdisciplina con otras ciencias sociales.

Estos nuevos medios de comunicación nos insertan en el espacio público, en la construcción de la opinión pública desde una computadora, desde nuestros hogares, sin la necesidad de contar con un apoyo institucional que nos indique una línea, o bien, nos censure contenidos, más allá de lo que las mismas redes sociales establecen como normas comu-



nitarias. Esta posibilidad es una reacción desde lo que podemos llamar la periferia, en contraposición al centro, pensado como las universidades y los institutos. Es la oportunidad de abrir nuevos espacios de diálogo, ya que, al menos en nuestro caso, no nos consideramos un espacio de enseñanza-aprendizaje, sino de análisis y de formación de comunidades interesadas en la historia a partir de una charla que podemos considerar informal, pero que llevamos lo más lejos posible, pues además de dar la información necesaria para comprender el tema del que estemos hablando, buscamos impulsar el pensamiento crítico del público.

Aunque es un terreno muy atractivo para desarrollar la divulgación de la historia, hay una desventaja que surge dentro de las mismas ventajas de las redes sociales. Así como Alejandra y yo con *Señora Historia* –y el resto de los proyectos dirigidos por profesionales de nuestra disciplina– contamos con la facilidad de acceder a públicos no especializados y contribuir con los conocimientos que poseemos; hay proyectos o personajes que tienen ese mismo acceso sin contar con contenido respaldado en fuentes confiables. De la misma forma que nosotras preparamos nuestros discursos con las herramientas que cada una posee, “competimos” de cierta manera con contenidos que, en lugar de beneficiar, desinforman al público que los sigue.

La divulgación de la historia, en todos los medios, formatos o plataformas disponibles es una actividad que comienza a cobrar fuerza ante las labores tradicionales del llamado “oficio de historiar” y es necesario que las y los historiadores, que contamos con las herramientas para hacerlo, ocupemos estos espacios con la convicción de que la historia no debe estar en el estante de una biblioteca solamente, sino que debe encontrarse en las manos, las computadoras, los celulares y la conciencia del público que muchas veces se hace preguntas y que es nuestra labor responderlas. Tenemos hoy más que nunca la posibilidad de ser escuchados, de llegar a cientos de personas en tiempo real, de formar parte de la opinión pública. Aprovechemos pues, las herramientas, las nuevas tecnologías y el momento histórico que nos tocó vivir.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

FLORESCANO, Enrique, *La función social de la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012.

GONZÁLEZ y GONZÁLEZ, Luis, *El oficio de historiar*, México, El Colegio de Michoacán, 1988.

———, *Reflexiones sobre el oficio del historiador*, México, UNAM, 1995.

Electrónicas

We Are Social y Hootsuite, “The global state of digital en octubre 2022”, *We Are Social*, Madrid, 28 de octubre de 2022, disponible en: <<https://wearesocial.com/es/blog/2022/10/the-global-state-of-digital-in-october-2022/>> (Consultado: 10/01/2023).



Semblanzas curriculares

VEREMUNDO CARRILLO REVELES

Doctor en historia por El Colegio de México. Es autor del libro *México en la Unión de las Repúblicas Americanas. El panamericanismo y la política exterior mexicana, 1889-1942* (El Colegio de México y la Secretaría de Relaciones Exteriores, 2023), investigación que obtuvo el Premio Genaro Estrada, el Premio a la Mejor Tesis de Doctorado del Instituto Panamericano de Geografía e Historia de la Organización de Estados Americanos (OEA) y una mención honorífica en el Premio Francisco Javier Clavijero del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Actualmente es director del área de servicios históricos del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

VÍCTOR IVÁN GUTIÉRREZ MALDONADO

Es licenciado en historia; maestro y candidato a doctor en historiografía por la UAM-Azcapotzalco; investigador del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México y co-coordinador del Seminario Interinstitucional de Historia del tiempo presente, organizado conjuntamente por el INEHRM, la Dirección de Estudios Históricos del INAH y el IIS-UNAM. Ha sido profesor de historia, teoría literaria y pensamiento crítico contemporáneo en Casa Lamm. Con la dirección de Ángel Guerra Cabrera, co-coordinó el “Foro México y el mundo actual” del diario La Jornada. Sus áreas de trabajo son la teoría de la historiografía, la historia del tiempo presente y el pensamiento crítico contemporáneo. En 2023 publicó el libro *Historia de la huelga estudiantil de la UNAM (1999-2000)*.

MIGUEL ÁNGEL RAMÍREZ JAHUEY

Es Licenciado y Maestro en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador del área de Servicios Históricos del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. Sus líneas de investigación se enfocan en la historia social, la historia de la Revolución Mexicana y del México contemporáneo.

TANIA ARROYO RAMÍREZ

Es Doctora y Maestra en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Cursó las carreras de Ciencias de la Comunicación y de Historia también en la UNAM. Sus líneas de investigación han girado en torno al estudio y comprensión del intervencionismo estadounidense en la región latinoamericana en el siglo XX y en fechas recientes en el siglo XIX, es especialista también en comunicación política, medios de comunicación y guerras mediáticas. Realizó una estancia de investigación en la Universidad Central de Venezuela y fue investigadora invitada en el Institute for Policy Studies en Washington, D.C. Actualmente, se desempeña como responsable del Archivo Histórico del Museo Nacional de las Intervenciones del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

VIVEKA ALEXANDRA GONZÁLEZ DUNCAN (VEKA DUNCAN)

Es egresada de la licenciatura en Historia del Arte por la Universidad Iberoamericana y actualmente se dedica a la divulgación cultural. Desde 2018 conduce el programa de televisión “El Foco” de ADN 40, enfocado en la historia de la Ciudad de México. Es columnista del suplemento cultural del periódico *La Razón* y de la revista *Este País*, y articulista en *Nexos*. Es autora del libro *Cara o Cruz. Lázaro Cárdenas* del sello Taurus. Ha participado en más de una docena de libros como investigadora, editora y traductora, y en los equipos curatoriales de diversas exposiciones en México y el extranjero.

MARGARITA VASQUEZ MONTAÑO

Doctora en Historia por El Colegio de México y Profesora Investigadora de El Colegio Mexiquense. Especialista en historia de las mujeres intelectuales e historia política con perspectiva de género. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y fundadora de la Red de Académicas Feministas. Interesada en la divulgación de la historia, conduce el programa *Perspectivas Históricas* en Canal Once. Entre sus publicaciones se encuentra la biografía *Ethel Duffy Turner (1885-1969). Una existencia al límite, conmovida por la revolución* (El Colegio de México, 2022).

KARLA ESPINOZA MOTTE

Candidata a doctora en Historia por la UNAM. Estudió licenciatura y maestría en Historia en la misma institución. Se ha especializado en el estudio de la historia política de México contemporáneo, historia del feminismo y de las mujeres. Ha publicado artículos de difusión y académicos. Es analista política y actualmente es investigadora del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

TATIANA PÉREZ RAMÍREZ

Tatiana Pérez Ramírez. Doctora y maestra en Historia por El Colegio de México. Maestra en Estudios Latinoamericanos y Licenciada en Ciencia Política por la FCPyS UNAM. Profesora-Investigadora adscrita al Seminario Académico de Historia Contemporánea de El Colegio Mexiquense. SNI-C. Estudia la historia regional de la Revolución Mexicana e historia de los municipios (el gobierno local, población indígena y la movilización armada en México), siglos XIX-XX.

MARIANA IMAZ SHEINBAUM

Mariana tiene una licenciatura en historia por la UNAM, una maestría en literatura comparada por la Universidad de Barcelona y un doctorado en filosofía por la Universidad de California, Santa Cruz. Mariana ha sido profesora a nivel licenciatura y posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, así como de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM impartiendo clases de historiografía, pensamiento social y político, filosofía de la ciencia, filosofía de la historia y filosofía de la ficción. Sus intereses de investigación están orientados a entender el papel que juega la narrativa en las explicaciones históricas; cómo podemos explicar la multiplicidad de relatos históricos respecto a un mismo evento, y qué herramientas epistemológicas y éticas tenemos para evaluar dichos discursos. Ha publicado en las revistas internacionales "History and Theory", "Journal of the Philosophy of History" y "Rethinking History".



WENDY GONZALEZ GARCIA

Wendy González García es licenciada en sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, así como Maestra y Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana. Actualmente labora como profesora en dicha institución (Universidad Iberoamericana). Sus líneas de investigación se centran en la historia conceptual y en la historia del tiempo presente. Ha participado en diversos artículos, compendios, programas televisivos y radiofónicos sobre la historia, la nación y la cuestión animal. Destacando su más reciente publicación en la revista *Fractal*: “Animalidad. Crítica a la razón antroPóCéntrica”.

ELIZABETH CEJUDO RAMOS

Elizabeth Cejudo Ramos es doctora en Historia por la UNAM. Profesora Investigadora en el Departamento de Historia y Antropología de la Universidad de Sonora. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, nivel I. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: “*El gobierno no puede más que Dios*”. *Género, ciudadanía y conflicto Iglesia-Estado en el Sonora posrevolucionario* (Unison, 2021) e *Historia de las mujeres y de género en México. Espacios y experiencias diversas* (coordinadora junto a Margarita Vazquez, El Colegio Mexiquense, 2023).

DALIA CAROLINA ARGÜELLO NEVADO

Historiadora por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, ha desarrollado investigación sobre la enseñanza de la Historia desde sus estudios de maestría en Docencia para la Educación Media Superior y el Doctorado en Pedagogía de la misma UNAM. Sus principales líneas de investigación son Políticas curriculares en el bachillerato y pensamiento crítico en la enseñanza de las humanidades.

VIANEY GARCÍA GONZÁLEZ

Sus temas de investigación giran alrededor de la historia de la ciencia, tecnología y comunicación, problemáticas alrededor de la producción del conocimiento y teoría de la historia. Colaboró en distintos proyectos académicos, coloquios y publicaciones en revistas y capítulos de libros donde

se destacan “La metáfora del sol en el sistema copernicano”, en Rodrigo Vega y Ortega, *Ensayos de Historia de México*, 2019; “El giro del observador: el caso de la primera revolución científica”, en María Alba Pastor y Francisco Quijano (comp.) *La prueba histórica, ensayos historiográficos*, Facultad de Filosofía de la UNAM, 2022. Su trabajo como docente la ha llevado al terreno de la investigación educativa y la enseñanza de la historia. Actualmente participa en el diseño curricular de la carrera de Historia y carreras afines a la historia de la Universidad del Valle de México.

ANGELICA NOEMÍ JUÁREZ PÉREZ

Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Historia por la Escuela Normal Superior de México. Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional con estancia académica en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente cursa el doctorado en Educación y Diversidad en la Universidad Pedagógica Nacional. Fue docente de Educación Básica. Asesora curricular y de libros de texto. Adscrita actualmente al Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM). Sus líneas de investigación son la participación de las mujeres en las revoluciones sociales y el género como categoría de análisis en la Enseñanza de la Historia. Entre sus publicaciones están: *Leona Vicario*. Biografía para niñas y niños, coautoría. INEHRM, 2020; compilación. *Mujeres zapatistas. La otra cara de la Revolución*; coautoría. Brigada para Leer en Libertad, 2019, *El uso de archivo documental para visibilizar la participación de las mujeres en la enseñanza de la Historia de México*.

MARIANA RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ

Doctoranda en Historia en la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus intereses son la historia cultural e intelectual, la historia del libro y de la lectura. Ha participado en investigaciones referentes a la censura, el comercio y la circulación del impreso entre España y la Nueva España durante los siglos XVIII y XIX, además de otros proyectos en el Instituto de Investigaciones Estéticas y el Museo de las Constituciones. Es profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y forma parte del consejo editorial de la publicación electrónica *La Bola*. Revista de Divulgación de la Historia.



SARA MARIANA BENÍTEZ SIERRA

Licenciada en Historia por la Universidad Iberoamericana, realizó una estancia académica en Leiden University en Países Bajos, y maestra en Artes Visuales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán y miembro del Proyecto de Investigación “Dinámica de los exilios de Iberoamérica” del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe de la Universidad Nacional Autónoma de México. Creadora del proyecto de divulgación Historia Chiquita y autora del libro *Historia Chiquita: Los personajes, barrios y recetas que dan color y sabor a México* por editorial Planeta.

ANA SILVIA RÁBAGO CORDERO

Licenciada en Historia y maestra en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Técnica Académica de tiempo completo en el Departamento de Difusión del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe de la UNAM. Desde octubre de 2020 es corresponsable del proyecto de divulgación en redes sociales “Señora Historia”, con la maestra Alejandra Pinal



HISTORIA ¿PARA QUIÉN?

Veremundo Carrillo Reveles
Víctor Iván Gutiérrez Maldonado
Miguel Ángel Ramírez Jahuey
Coordinadores

fue editado por el

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS
DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO

Se terminó en la Ciudad de México en noviembre de 2023.

Como parte de las actividades para impulsar la difusión de la historia, y con el fin de contribuir a la formación de una sociedad crítica y participativa a través de la reflexión del quehacer histórico, el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM) organizó el foro “Historia ¿para quién?” en 2020, y el ciclo de reflexión “Historia ¿para quién?” en 2022.

Estas iniciativas se originaron debido a que en 2020 se cumplió el cuarenta aniversario de la publicación del famoso libro titulado *Historia para qué* el cual reunió una serie de ensayos de destacados historiadores con el objetivo de reflexionar acerca de la importancia de la labor histórica. Este planteamiento, si bien partió de la premisa de que la historia es necesaria para la comprensión del presente a través del estudio del pasado, inevitablemente, invisibilizó a la variedad de sujetos que lo componen; particularmente a las mujeres, a los afrodescendientes, a los indígenas, a las minorías sexuales, entre otros grupos sociales.

Es en este contexto en que el INEHRM convocó a diversas mujeres historiadoras del ámbito de la academia, el magisterio y la divulgación a participar en las actividades de 2020 y 2022. Por lo que, invertir la pregunta “Historia para qué” por “Historia para quién”, tácitamente se enfatizó en el protagonismo de la diversidad de los sujetos históricos y, por consiguiente, se hizo un nuevo llamado a evaluar los propósitos del quehacer histórico.